

Tartu Ülikool  
Sotsiaal- ja haridusteaduskond  
Koolikorralduse magistriõppekava

Anne Kaskman ja Maire Küppar

**ÕPPEMATERJALID VENE KOOLI 5-NDAL KLASSI EESTI KEELE ÕPPEKS**

magistripjekt

Juhendaja: Hiie Asser (PhD)

Läbiv pealkiri: Keeleõpe

Tartu 2010

## Sisukord

Sisukord .....	2
Sissejuhatus.....	3
1. Eesti keele õppematerjali koostamise teoreetilised lähtekohad .....	5
1.1. Keele olemus ja emakeele omandamine .....	5
1.2. Võõrkeelte omandamise ja õpetamise alused .....	8
1.3. Võõrkeele õpetamise meetodid.....	10
1.4. Keelekümblus keeleõppe loomuliku lähenemise rakendusena.....	13
1.5. Nõuded keelekümblusprogrammi keeleõppe materjalidele.....	16
2. Vene kooli 5. klassi eesti keele õppematerjali koostamisel arvestatud põhimõtted .....	19
2.1. Alusdokumendid .....	20
2.1.1. Lähteülesanne. ....	20
2.1.2. Õppekava peegeldused õppematerjalis. ....	21
2.2. Osaoskuste õpetamine.....	24
2.2.1. Lugemine. ....	24
2.2.2. Kirjutamine. ....	27
2.2.3. Kuulamine.....	29
2.2.4. Rääkimine. ....	30
2.3. Grammatika õpetamine .....	31
2.4. Sõnavara õpetamine .....	32
2.5. Keelekeskkonna ülesanded .....	35
2.6. Õppematerjali uudsus.....	36
2.7. Õppematerjali tugevused ja küsitavused.....	37
2.7.1. Tugevused. ....	37
2.7.2. Küsitavused.....	38
Kokkuvõte.....	39
Summary .....	41
Kasutatud kirjandus .....	43
Lisad.....	45

## Sissejuhatus

Viimastel aastakümnetel on Eesti koolisüsteemis toimunud mitmeid muutusi. Muutused ei ole jätnud puudutamata ka vene õppekeelega koole. Võrreldes eesti õppekeelega koolidega on nende eripäraks just muutused eesti keele õpetuses. See on valdkond, mille areng muukeelses koolis oli ja on riiklikult tähtis ning pakub laiemat huvi. Eesti keele võõrkeelena õpetamise traditsioonid on lühikesed ja selle efektiivsusele ja innovaatsilisusele on vähe tähelepanu pööratud. Viimane aastakümme on toonud vene koolidesse keelekümbeluse, moodsad keeleõppemeetodid ja eestikeelse aineõpetuse. Paljuski on võetud eeskujul inglise keele kui teise keele õpetusest, aga palju on tulnud leiutada ka ise, sest keele eripära seab omad piirangud. Autorid on üritanud anda ka oma panuse eesti keele kui teise keele õpetuse arengusse Eesti vene õppekeelega koolides. Üheks osaks sellest on käesolev magistripjekt, mille eesmärk oli luua kaasaegne ja metoodiliselt põhjendatud õppematerjal vene kooli 5.klassis eesti keele õpetamiseks.

Magistripjektil ja õppematerjalidel on kaks autorit. Anne Kaskman on hariduselt klassiõpetaja ning töötab vene õppekeelega koolis keelekümbelusklassides. Oma õpetajakogemusest lähtuvalt suudab ta paremini mõista sihtgrupi keelelisi vajadusi ja määratleda sobivat õppesisu ning keele ja aine lõimimise võimalusi. Maire Küppar on eesti keele kui teise keele õpetaja, kes töötab samuti vene õppekeelega koolis, õpetades eesti keelt 3.-12. klassis. Tema osaks on olnud jälgida keeleõpetuse jätkusuutlikkuse tagamist ja keele kui süsteemi kujunemise seaduspärasuste järgimist. Materjalide koostamisel töötasid mõlemad autorid kõigi peatükkide ja materjali osade kallal. Magistripjektiis jaotuvad tööülesanded autorite vahel järgmiselt:

Anne Kaskman – võõrkeele õpetamise meetodid ja keelekümbelus; osaoskuste õpetamine.  
Maire Küppar – keele olemus ja keele omandamine; nõuded õppekirjandusele; õpiku alusdokumendid, grammatika ja sõnavara õpetamine ning keelekeskkonna ülesanded.  
Suur osa projektist valmis siiski autorite ühisloominguna.

Magistripjekt sisaldab vene õppekeelega koolide 5-ndale klassile mõeldud eesti keele õppekomplekti, selle teoreetiliste aluste, ülesehituse ja koostamisel arvestatud põhimõtete kirjeldust.

Käesolev töö koosneb kahest peatükist. Esimeses peatükis antakse põgus ülevaade keele olemusest, ema- ja võõrkeele omandamisest, keeleõppe meetoditest ja keelekümblysest ning muutunud nõudmistest keeleõppe materjalile.

Teises peatükis kirjeldatakse õppematerjali loomisel aluseks olevaid dokumente – õppematerjalide loomise lähteülesannet ja riiklikku õppekava eesti keele ainekava; kirjeldatakse õpiku ülesehitust, osaoskuste, grammatika ja sõnavara õpetamist ning keelekeskkonna ülesandeid. Lõpetuseks tuuakse välja loodud õppematerjali uudsed aspektid ning tugevused ja küsitavused.

Magistriprojekti käigus loodud eesti keele õppematerjalid on vene koolides kasutusel, töö teoreetilisest osast võiks kasu olla eesti keele kui teise keele õpetajatele ja tulevastele õppematerjali koostajatele.

# 1. Eesti keele õppematerjali koostamise teoreetilised lähtekohad

Selles peatükis käsitletakse teemasid: keele olemus, ema- ja võõrkeele omandamine, keeleõppe meetodid, keelekümbelus ja sellest tulenevad nõudmised õppematerjalile.

## 1.1. Keele olemus ja emakeele omandamine

Keelt saab klassifitseerida kahel erineval moel – vormi ja funktsiooni järgi.

Keele **neli erinevat vormi** on kuulamine, rääkimine, lugemine ja kirjutamine. Suhtlemise seisukohalt on need keelelise suhtlemise osaoskused. Keele õpetamist ongi traditsiooniliselt defineeritud nende nelja vormi õpetamisena.

Esmased ehk suulised keelevormid on kuulamine ja rääkimine. Neid õpib laps isegi siis, kui teda keegi teadlikult ei õpeta. Teisesed ehk kirjalikud keelevormid on lugemine ja kirjutamine, mida on vaja spetsiaalselt õpetada.

Kuulamine ja lugemine on vastuvõtvad e retseptiivsed keelevormid, sest sõnum võetakse vastu ja sellest saadakse aru kuulamise või lugemise kaudu. Väljendavad e produktiivsed keelevormid on rääkimine ja kirjutamine, mille vahendusel toodetakse sõnumit. Vastuvõtvad keelevormid sisaldavad järelikult arusaamise protsessi ja väljendavad keelevormid loomise protsessi (Donoghue, 1991, lk 31).

Keelelise suhtlemise osaoskusi on reaalses keelekasutusolukorras üksteisest raske eraldada. Tavaliselt sisaldab iga keeleline tegevus vähemalt kolme keelevormi. Seepärast tuleb keelde suhtuda kui tervikusse, kus osaoskused on omavahel seotud.

Teine viis keele klassifitseerimiseks on **klassifitseerimine funktsiooni järgi**. Selle lähtekohaks on keele võime asendada füüsilist tegevust. Halliday (1973) eristab seitset keele funktsiooni:

1. Instrumentaalset keelt kasutatakse oma materiaalsete vajaduste rahuldamiseks.
2. Regulaatiivset keelt kasutatakse teiste tegevuse kontrollimiseks ja juhtimiseks.
3. Vastastikuse mõjutamise keelt kasutatakse sotsiaalsete tegevuste käigus või teistega suhtlemiseks peamiselt enda minas selguse saamiseks.

4. Isiklikku keelt kasutatakse isiklike arvamuste väljendamiseks või iseendast rääkimiseks.
5. Rikkaliku kujutlusvõimega keelt kasutatakse fantaasia arendamiseks või maailma usutavaks tegemiseks.
6. Heuristilist keelt kasutatakse informatsiooni saamiseks ja küsimuste esitamiseks ehk välismaailmast info hankimiseks.
7. Informatiivset keelt kasutatakse teiste informeerimiseks, teadmiste edasiandmiseks.

Leiwo (1993, lk 80) poolt lisatud rituaalne keel teeb võimalikuks teatud keeleliste rituaalide sooritamise.

Õpetajal on vaja keelefunktsioone teada, et neid ise õpetamisel teadlikult ja kohaselt kasutada, aga ka selleks, et arendada õpilaste arusaamist keele funktsionaalsetest võimalustest.

### **Keelelise arengu teooriad**

Lev Vögotski (1962) arvates on keeleline areng seotud lapse üldise arenguga. Mõtlemise ja keele ühtsus ning mõtlemise sotsiaalne olemus on tema keeleomandamise käsitluse aluseks. Vögotski arvas, et keel ja mõtlemine on omavahel tihedalt seotud ning et keele arengus on oluline koht lapse ja täiskasvanu suhtel. Ta peab kõnet eelkõige kultuuri kandjaks: keel nii talletab kui kannab edasi ajaloolist kogemust ning on mõtlemise tööriist. Vögotski teooria kohaselt avaldab kõne olulist tagasimõju mõtlemise arengule ja koos kõne arenguga muutub see üha enam lapse käitumise juhtijaks. Seda seisukohta, mille kohaselt kognitiivset arengut nähakse keele kasutamise ja arengu tagajärjena, nimetatakse lingvistiliseks (viidatud Leiwo, 1993).

Vastupidise ehk kognitiivse seisukoha kohaselt toimub kognitiivne areng enne ja see mõjutab keelelist arengut. Jean Piaget oli pigem selle suuna esindaja. Ta oli veendunud, et lapse mõtlemise loogika ja kognitiivsed struktuurid väljendatakse keelt kasutades, et keeleline areng on intelligentsi arengu tagajärg. (viidatud Krull, 2000). Piaget` olulisimaks saavutuseks peetakse kognitiivse arengu staadiumite teooriat.

Peamiseks erinevuseks Piaget' ja Vögotski seisukohtade vahel on nende vaated keele ja mõtlemise suhtele. Esimene pidas mõtlemist (st kognitiivsete skeemide kujunemist) vaimse arengu seisukohalt olulisemaks kui keelekasutust (st verbaalseid skeeme) ning keelt pigem mõtete väljendamise vahendiks kui mõtlemise vahetuks osaks. Teine aga oli seisukohal, et keele roll mõtlemises on palju suurem.

1950-ndate aastate lõpus hakkasid keele arengu teemadel väitlema Burrhus Frederic Skinner ja Noam Chomsky. Biheiviorist Skinner oli veendunud, et keel, nii nagu ükskõik milline muu käitumine, omandatakse operantse ehk vahendatud tingituse läbi. Biheivioristid väidavad, et lapsed omandavad kiiresti suure hulga kompleksseid väljendeid, nagu terved fraasid ja laused, imiteerimise teel. Keelenormile vastavad sõnad ja grammatilised vormid leiavad positiivse või negatiivse kinnituse, mis määrabki nende omandamise; omandavad operatsioonid on assotsiatiivset laadi (seosed: sõna – objekt, sõna – sõna) ning peamised omandamist vajavad keeleüksused on sõnad (Leiwo, 1993, lk 42).

Keeleteadlane Noam Chomsky väitis, et keel on unikaalselt inimlik saavutus, mis tuleneb aju ehitusest ja mis on ajus juba olemas. See viitab selgelt geneetilise faktori suuremale osale keele kujunemisel, kui seni arvati. Keskendudes grammatikale, põhjendas Chomsky, et lausete moodustamise reeglid on liiga keerulised, et neid oleks võimalik lastele õpetada või lastel endil avastada. Ta pakkus selle asemel välja, et kõikidel lastel on kaasasündinud keele omandamise aparaat (*language acquisition device* – LAD) e sisemine süsteem, mis võimaldab neil kohe, kui nad on omandanud piisavalt sõnavara, kombineerida sõnu grammatiliselt sobilikeks, uudseteks väljenditeks ja aru saada kuuldud lausetest. Kuidas aga suudab üksainuke LAD toetada laste keele arengut kõikides keeltes kogu maailmas? Chomsky selgitas, et keele omandamise aparaadi sees on universaalne grammatika ehk sisseehitatud reeglite ladu, millele toetub ükskõik millise keele omandamine. Kuna LAD on kohaldatud spetsiaalselt keele töötlemiseks, ei ole vaja keele struktuuri põhjalikuks omandamiseks kognitiivseid võimeid teadlikult kaasata. Selle asemel teevad lapsed seda spontaanselt, ainult limiteeritud sisendkeele baasil. Lapse sünnipärane keeleomandamissüsteem teeb hüpoteese kuuldud kõne, keelelise algmaterjali kohta ning arendab välja lauseid tõlgendada ja moodustada aitava keelereeglite süsteemi (grammatika). (Asser, 2003; Krull, 2000; Leiwo, 1993 põhjal)

Kuuldu põhjal koostab laps seega keelehüpoteese, mitte ei korda täiskasvanute lauseid nagu papagoi. Siin peitubki keele omandamise loomingulisus. Oluline osa keelelises arengus on uutel, arendavatel hüpoteesidel (grammatikatel), mida transformatsionalistide arvates saab kirjeldada transformatsioonireeglite süsteemiga. Vähehaaval muutub lapse grammatika aina sarnasemaks täiskasvanu omale. Järelikult ei ole keele omandamine mitte häälikute, sõnade, moodustiste jne äraõppimine, vaid reeglisisüsteemide arenemine.

Kõige värskemad teooriad keele arengu kohta rõhuvad sisemise eelsoodumuse ja keskkondliku mõjutuse interaktsiooni. Selle suuna esindajad peavad keele õppimises oluliseks sotsiaalset konteksti.

## ***1.2. Võõrkeelte omandamise ja õpetamise alused***

### **Milleks õpetada?**

Eri keelte õppimine ja õpetamine on aegade jooksul palju muutunud, sest põhjused, miks keeli õpitakse, on olnud erinevatel ajalooperioodidel erinevad. Võõrkeeli õpetati juba Antiik-Kreekas ja -Roomas nii tekstide lugemise kui ka suhtlemisoskuse arendamise eesmärgil. Euroopas õppisid mungad ladina keelt enne 16. sajandit eelkõige tekstide lugemise, kirjutamise ja omavahelise suhtlemise eesmärgil, prantsuse keelt õpiti, et kasutada seda reisidel, sõjaväes ja kaubanduses. Ladina keel taandus aegamööda kasutusest pikema perioodi jooksul renessansist 19. sajandini, kuid ladina keele grammatika õppimine jäi alles, olles idealiseeritud kujul eeskujuks kõikide keelte õppimisel. 17. sajandil, järelreformatsiooni aegu, kui muutus oluliseks piibli tõlkimine võimalikult paljude rahvaste keeltesse ja misjonitöö paganlike rahvaste hulgas, said paljud Aasia, Põhja- ja Lõuna-Ameerika rahvad endale esimesed grammatikad. Need käsiraamatud olid koostatud küll ladina keeles ja ladina grammatikate eeskujul, kuid polnud mõeldud ainult tõlkimiseks, vaid ka suhtlemise edendamiseks. 17. sajandi kuulsaimad kirjutised võõrkeeleõppe alal pärinevad Tšehhi päritolu keeleteadlaselt Jan Komenskylt (Comenius), kes esimesena kirjeldas induktiivset lähenemisviisi keeleõppes. 19. sajandil mõjutasid võõrkeeleõppe metoodikat oluliselt saksa teadlase Karl Ploetzi tööd.



Järgmine suurem muudatus võõrkeeleeõpetuse eesmärkides toimus Teise maailmasõja järel, mil tänu reisimise ning kultuuri- ja ärikontaktide elavnemisele Euroopas tekkis vajadus võõrkeelee kõnelemise oskuse järele (Kingisepp & Sõrmus 2000).

Tänapäeval üheaegselt toimuvate üleilmastumise ja universaalsuse ja hõimustumise protsessis (Dixon, 2003) on keeleõppeski olemas kaks vastandlikku tendentsi – arvuka kõnelejaskonnaga keelte mõju laienemine (inglise keel *lingua franca`na*) ja hääbuma kalduvate keelte taaselustamine.

### **Mida õpetada?**

Seoses eesmärkide muutumisega on oluliselt muutunud ka õppe sisu. Kui ladina keele õpetamisel peeti oluliseks grammatikareeglite mõistmist ja tekstide lugemist ning tõlkimist, siis elavate keelte puhul on rõhuasetus keele grammatilise struktuuri tundmaõppimiselt nihkunud keele funktsioonide mõistmisele ja praktilisele kasutamisoskusele.

Keeleoskust käsitletakse kaasajal laiemalt – suhtluspädevusena (Euroopa keeleõppe raamdokument, 2007, lk 28). Suhtluspädevus hõlmab kolme komponenti: keelelist, sotsiolingvistilist ja pragmaatilist. Iga nimetatud komponent sisaldab teadmist, oskust ja oskusteavet.

**Keelepädevuste** hulka kuuluvad leksikaalsed, fonoloogilised, süntaktilised teadmised ja oskused ning muud teadmised keelest kui süsteemist.

**Sotsiolingvistilised pädevused** on teadmised ja oskused sotsiaalsetest ja kultuurilistest tavadest, ühiskonna funktsioneerimiseks vajalike rituaalide ja nende keelelise väljenduse tundmine. Need mõjutavad eri kultuuride esindajate vahelist keelelist suhtlemist, isegi kui suhtluses osalejad ei ole mõjust teadlikud.

**Pragmaatilised pädevused** hõlmavad keelematerjali kasutamise oskust: teksti- ja kõneaktide loomet. Neid pädevusi mõjutavad samuti vahetu suhtlus ja kultuuriline keskkond.

**Keelehariduse eesmärk** on muutumas. Selleks ei ole enam lihtsalt ühe, kahe või enama keele omandamine üksteisest eraldi ega mudeliks ideaalne vastavat keelt emakeelena kõneleja. Selle asemel püütakse arendada keelelist repertuaari, kus igal keelelisel võimel on oma koht.

Mida täpsemalt õpetada, sõltub sellest, millist keeleoskust soovitakse saavutada ja sellest, kes on õppijad, milline on nende vanus, motivatsioon ja eelnevad õpikogemused. Samas mõjutavad õppe sisu nii konkreetse maa üldised riiklikud hariduspoliitilised suundumused kui ka võõrkeeletõpetuse traditsioonid ja kehtivad arusaamad õppimiskäsitlustest.

### 1.3. Võõrkeeletõpetamise meetodid

20. sajandi esimesel poolel avaldas võõrkeeletõpetusele tugevat mõju biheivioristlikust psühholoogiast tulenev õppimiskäsitlus. Võõrkeelte õpetamisel kasutati nn traditsioonilisi meetodeid. Traditsiooniliste meetodite puhul lähtutakse õppekava koostamisel ja õppematerjali loomisel õpitava keele grammatikast. Samas võib grammatika ka kaudselt määrata õppe sisu. Traditsiooniliste meetodite abil ei saavutata head suhtlusoskust, küll aga on võimalik omandada keel passiivselt. Õppeprotsess sisaldab ennekõike imiteerimist, kordamist, grammatiliste struktuuride kinnistamist. Vead on lubamatud, neid parandatakse järjekindlalt, et need ei kinnistuks (Peregoi & Boyle, 2000, lk 43). Kordamisel ja drillil põhinev õppemeetod püsib tänini laialdaselt õpetamispraktikas (Kingisepp & Sõrmus, 2000) ja ei kao sealt ilmselt niipea. Biheivioristide teooriate efektiivsuse võõrkeeletõpetuse alusena vaidlustas Noam Chomsky, kes väitis, et inimesed moodustavad keelekonstruktsioone sisemisest keeletunnetusest (Chomsky, 1965). Tema ideid toetasid ka lastekeeletõpetuse uurimisel saadud tulemused. Nii võeti 1970-ndatel – 80-ndatel aastatel kasutusele kommunikatiivse keeleõppe nime all tuntud meetoodika (Rannut, 2004, lk 13).

Eri keeletõpetuse teooriaid võrreldakse tabelis 1, mis on koostatud Peregoi ja Boyle` põhjal.

**Tabel 1.** Võõrkeeletõpetamise teooriad (Peregoi ja Boyle`, 2001, põhjal).

	Biheivioristlik	Loomulik	Interaktsiooniline
Lingvistilise sisendi allikas	Õpetaja juhitud dialoogid ja harjutamine,	Loomulik keel õpetaja, eakaaslaste esituses, raamatud	Loomulik keel õpetaja, eakaaslaste esituses, raamatud

	helilindid		
Sisendi olemus	Struktureeritud grammatiliste kategooriate järgi	Struktureerimata, kuid õpetaja poolt adapteeritud	Struktureerimata, kuid fokuseeritud kommunikatsioonile õppija ja keele kandjate vahel
Ideaalne klassi koosseis	Kõik sihtkeele õppijad sarnase teise keele oskuse tasemega	Sihtkeele õppijad sarnase teise keele oskuse tasemega + 1 edasijõudnu	Keele kandjad koos sihtkeele õppijatega kommunikatsiooni eesmärgil sotsiaalse interaktsiooni korraldamiseks
Õppijate väljund	Struktureeritud harjutamine ja grammatika osade treenimine	Väljund ei ole tähtis, see tekib loomulikult viisil	Rääkimine toimub loomulikult kommunikatsioonis kaaslastega
Sundus (surve) rääkida	Õppijad kordavad keele-konstruktsioone vahetult	“Vaikiv periood” on lubatud	Puudub surve rääkida, välja arvatud loomulik impulss suhtlemiseks
Suhtumine vigadesse	Vead parandatakse viivitamatult	Vigu ei parandata; õppijad parandavad need aja jooksul ise	Vead, mis segavad kommunikatsiooni, parandatakse; mõned vead nõuavad eraldi õpetust

Interaktsiooniline lähenemine on aluseks kommunikatiivsele keeleõpetuse meetodile. Selle puhul vaadeldakse keelt eelkõige kui suhtlusvahendit, kus õppijad peavad üheaegselt kasutama väga erinevaid keelelisi teadmisi.

Seoses kommunikatiivse lähenemisviisiga on esiplaanile tõusnud uued arusaamad keele funktsioonidest: kuidas väljendada emotsioone ja tundeid õpitavas keeles, kuidas avaldada oma arvamust ja suhtumist jms.

Suuresti on tänapäevaseid keeleõppekäsitlusi mõjutanud Stephen Krasheni loova konstrueerimise teooria, mille kohaselt noored võõrkeeleõppijad konstrueerivad keelestruktuure sarnaselt nagu samaealised lapsed emakeeles, st loovad lauseid teatud seaduspärasuste järgi (Krashen, 1982).

Krasheni viis hüpoteesi võõrkeele omandamise kohta on järgmised.

#### 1. Omandamise-õppimise hüpotees

Omandamine on loomulik keele arenguprotsess, mis toimub autentses kommunikatsiooniprotsessis. Teadlikul võõrkeeleõppel on mõte ainult omandatud keele korrektsiooni eesmärgil.

#### 2. Seire hüpotees

Formaalse keeleõppe eesmärk on arendada sisemist grammatilist korrektsiooni. Õppijad tuletavad keelt kuuldes ise reegleid.

#### 3. Loomuliku järjestuse hüpotees

Õppija omandab keelereegleid prognoositavas järjekorras, sõltumata õpitavast keelest. Emakeel võib seda järjestust mõjutada, samuti on võimalikud personaalsed eelistused.

#### 4. Sisendi hüpotees,

mis väidab, et keel omandatakse niisugust keeleainest kuuldes, mis on õppija keeleoskusest veidi keerulisem.

#### 5. Afektiivse filtri hüpotees

See hüpotees väidab, et võõrkeele omandamist mõjutavad ka hoiak keele suhtes, õpimotivatsioon, eneseusaldus ja ärevus.

Niisiis, Krasheni järgi peaks õpetaja ka keeletunnis looma olukorra, kus õppijad saaksid keelt loomulikult omandada, st õppijad peavad kuulama ja lugema neile jõukohast ja huvitavat keeleainest.

Nii Krasheni kui ka Chomsky põhimõtetega haakub ka ülesandepõhine lähenemine võõrkeeleõppele. Ülesandepõhise keeleõppe aluseks on seisukoht, et keele omandamiseks peab olema täidetud kolm pluss üks tingimust:

- õppijad peavad kuulma autentset keeleainest;
- õppijad peavad saama kasutada õpitavat keelt oma mõtete väljendamiseks;
- õppijad peavad olema motiveeritud.

Neljas tingimus on õpetaja olemasolu, ent see tingimus ei ole kohustuslik (Rannut, 2004).

Kokkuvõtvalt võib öelda, et kommunikatiivse lähenemisviisi alusteks on järgmised põhimõtted:

- keeleõppijad peavad keelt kasutama mõtete ja vajaduste väljendamiseks, kusjuures tähelepanu on sõnumil, mitte grammatilisel korrektsusel;
- keelevead on õppeprotsessi loomulik osa, vigade parandamine ei ole vajalik ja võib tuua kasu asemel kahju;
- tõhus keeleõpe peab põhinema iga õppija huvidel ja vajadustel;
- õppija vastutab ise õppimise ja edasijõudmise eest;
- õpetaja ülesanne on abistada ja suunata õppijat, mitte ainuisikuliselt dikteerida õppe sisu.

Meetodi valik ei ole kunagi lihtne, kuid nende paljusus teebki võõrkeeleõppe metoodikast huvitava ja väljakutseid pakkuva ala.

Samas tuleb meeles pidada, et eeskätt inglise keele kui võõrkeele õpetamiseks loodud meetodid ei pruugi üks-üheselt sobida keerukama süntaktilise struktuuriga keelte õpetamiseks (nagu näiteks eesti keel). Süntaktilise struktuuri keerukus määrab õppe tempo ja kuigi meetodeid peetakse universaalseiks, peab meetodi valikul arvestama ka konkreetse keele eripäraga (Kingisepp & Sõrmus, 2000). Eesti keele eripära (tüvemuutusi) ja õppijate noorust / vanust arvestades on drill ja kordamine mõnes õpietapis tihti jõukohasem ja motiveerivam võõrkeeleõppe meetod kui loov seostamine. See aga ei tähenda, et kogu eesti keele kui võõrkeeleõpetus peaks jääma traditsioonilise keeleõppe raamidesse.

#### **1.4. Keelekümblus keeleõppe loomuliku lähenemise rakendusena**

Kooli õppesüsteemis rakendatakse mitmeid erinevaid keeleõppe toetamise vorme ja mudeleid. Süvendatud võõrkeele õpe tähendab sihtkeele tundide arvu suurendamist ja / või mõne spetsiifilise ainekursuse (maateadus, kirjandus, ärikeeel jne) lisamist. Lõimitud aine- ja keeleõpe (*content and language integrated learning*) tähendab sellist õppekorraldust, milles osa õppest toimub õppijate emakeelest erinevas keeles. (Maljers, Marsh & Wolf, 2007; Mehisto, Marsh & Martin, 2008) Keelekümblust peetakse osade autorite poolt lõimitud aine- ja keeleõppe sihtkeele suure mahuga vormiks, teiste poolt aga eraldi keeleõppemudeliks (*language immersion*), mida keelekümbluse sünnimaa Kanada autorid defineerivad järgmiselt: „Keelekümblusprogrammid on sellised

õppeprogrammid, mille puhul kasutatakse hariduse omandamiseks kahte (või enam) keelt. Üks neist on õpilaste kodune keel ning teine on teine keel ehk võõrkeel. Vähemalt 50% õppekavast omandatakse teise keele ehk võõrkeele vahendusel kas siis ühe või mitme aasta jooksul.“ (Genesee, 2009, lk 11).

Keelekümbluse puhul on tegemist võõr- või teise keele omandamise loomuliku lähenemise rakendusega koolikorralduses, mil arvestatakse mitme emakeeleõpetamise üldpõhimõttega:

- inimene omandab emakeele seda kuulates ning kuulates, ümbritsevat jälgides, rohkete keelekontaktide kaudu;
- inimene omandab keele, mida kuuleb inimestelt, kes temaga suhtlevad (st kasutab sama lausestust, sõnavara jms);
- inimene omandab kergemini sõnavara, mis on temale oluline ja huvitav;
- inimese keel rikastub vaid siis, kui tal on millegi väljaütlemise vajadus, kui ta saab ennast väljendada erinevates valdkondades ja situatsioonides;
- igapäevaelu vajaduste ja keelekogemuste toel omandatakse üheaegselt erineva raskusastmega sõnavara, keelendeid ja lausemalle.

Sellest lähtuvalt arvestatakse keelekümbelprogrammis järgmisi põhimõtteid:

- õpetajate keeleoskus on määrava tähtsusega – eriti keeleõppe algetapis on oluline, et õpitav keel oleks õpetaja emakeel või ligilähedane seda keelt emakeelena kõnelejale;
- keeleliselt mitmekesine ja rikkalik õpikeskkond (materjalid seintel, erinevad keelekandjad tundides, aktiivõppemeetodid jne);
- õppeained on lõimitud – õpilane läbib sama sõnavara ja ligilähedast temaatikat paljudes ainetes, mis annab talle võimaluse tasapisi keelt arendada ja õpitut lihvida ja kasutada mitmes ainetunnis;
- arendatakse õpilaste kriitilist mõtlemist ja analüüsivõimet – suurt tähelepanu pööratakse õpitava mõtestamisele, tundide huvitavusele ja sellele, et õpilased saavad erinevate teemade puhul kaasa rääkida, tundides aktiivselt osaleda;
- arendatakse õpilaste õpioskusi ja õpistrateegiaid, mis aitavad keelest ja mõtlemisest tulenevatest mõistmisraskustest üle saada.

Neid põhimõtteid tuleb keelekümblusprogrammis arvestada olenemata õppijate eest – on see siis viieaastane laps lasteaia või hilise keelekümbluse programmiga liitunud teismeline põhikooli teise kooliastme lõpus.

Eesti vene koolides on enam rakendust leidnud kaks keelekümbluse mudelit – varane ja hiline keelekümblus. Nende põhilised tunnused on järgmised.

### **Varane keelekümblus**

Vanus: lasteaia kaks viimast aastat (st alates 5. – 6. eluaastast) kuni põhikooli lõpuni (st 16. – 17. eluaastani).

Maht: nii lasteaia kaks aastat kui esimesed poolteist aastat koolis õpitakse ainult eesti keeles, alates teise klassi teisest poolaastast lisandub vene keel kui emakeel ja alates 4. klassist hakkavad lisanduma venekeelsed õppeained, 6. – 9. klassis on pooled õppeained eesti, pooled vene keeles.

Õpilane: keeleõpet alustatakse eas, kus vastuvõtlikkus erinevatele keeltele on väga kõrge – õpilane omandab keele mängu ja aktiivse tegevuse kaudu, märkamata.

Lapsevanem: lapsevanemate hirmud on seotud peamiselt vene keele kui emakeele omandamisega – kas ikka omandatakse piisavalt kõrgel tasemel.

Kool / lasteaed: kuna varane keelekümblus vajab esialgu vaid üht-kaht õpetajat, on koolil mitu aastat aega tegeleda eestikeelsete aineõpetajate leidmise ja koolitamisega.

Keskkonna loomine: kuna kõik tegevused ja õppeained viiakse läbi ühes ruumis, mida kasutab ainult keelekümblsruhm või -klass, siis on õpetajal programmi esimeses pooles hõlpsam luua lastele vajalik keele- ja õppekeskkond mööbli paigutuse, seinte kujundamise jms kaudu.

### **Hiline keelekümblus**

Vanus: ettevalmistav aasta 6. klass (12. eluaastast), programmi põhiraskus jääb põhikooli kolmandasse astmesse (7. – 9. klass, st kuni 16. – 17. eluaastani).

Maht: ettevalmistava aasta jooksul õpivad õpilased kolme ainet eesti keeles (loodusõpetus, inimeseõpetus ja üks oskusaine); põhikooli kolmandas astmes peaksid kõik ained peale vene keele ja kirjanduse üle minema eestikeelseks (tegelikult laieneb eestikeelne õpe eri ainetele vastavalt sellele, kuidas kool sobivaid õpetajaid leiab).

Õpilane: õpilane omab programmi astudes juba algteadmisi keelest; intensiivse keeleõppe alustamise eelis selles vanuses on süsteemne ja analüüsiv lähenemine keele õppele – keel omandatakse juba mitte lihtsalt “imbumise” teel, kümblemist toetab süsteemne õpe, mis võib korrektse kirjakeele omandamise aspektist lähtudes anda parema tulemuse; õpilased on programmi valikul teadlikumad kaasarääkijad ning on seeläbi motiveeritud ning teavad programmist tulenevaid väljakutseid ja ootusi.

Lapsevanem: lapsevanemate hirmud on seotud peamiselt ainete eestikeelse õpetamisega ja ainesisu omandamise kvaliteediga.

Kool: kool vajab juba programmi teisel aastal palju eesti keeles õpetavaid kvalifitseeritud aineõpetajaid, kelle koormus on esialgu väike (kuni programm koolis laieneb ja on olemas juba mitu klassikomplekti õpilasi); kollektiivis on vaja teha suuremat eeltööd positiivse suhtumiste kujundamisel, kuna programmi rakendamine on seotud paljude õpetajate töö sisu ja / või koormuse muutumisega

Keskkonna loomine: mitmekesise ja rikkaliku keelekeskkonnana on arvestatavad paljud välised vahendid (Internet, ekskursioonid, õpilasüritused, eestikeelsed külalised klassiruumis, eestikeelsed teatmeteosed ja muu kirjandus jne); kuna õpilased liiguvad aineklasside vahel, on õpetajatel keerulisem luua klassiruumides toetavat keelekeskkonda; keele omandamist toetab erinevate ainete teemadega seotud keelematerjal samas klassiruumis.

Keelekümblusõpetajatel soovitatakse klassiruumis kasutada rohkelt visualiseerimist, kordamist, rutiinitegevusi, varieerimist ja ümbersõnastamist jt tehnikaid, mis aitavad kompenseerida võimalikke keelest tulenevaid mõistmisraskusi.

### **1.5. Nõuded keelekümblusprogrammi keeleõppe materjalidele**

Seoses keelekümbelse levikuga koolides alates 2000. aastate algusest osutusid mitmed siis kasutusel olnud eesti keele õpikud ühest või teisest vaatenurgast ebasobivaks. Suur osa neist oli koostatud traditsioonilise võõrkeeleõpetuse loogikast lähtuvalt; autentsete tekstide osakaal oli peaaegu olematu. Õpikud olid enamasti grammatikakesksed, neis oli palju kinnist tüüpi drillil ja mudelite kinnistamisel põhinevaid harjutusi, vähe loovust ja loomulikku keelekasutust stimuleerivaid



ülesandeid; keelekeskkonna võimalusi palju ei arvestatud, õpilaste loomulikud eakohased huvid ei olnud arvesse võetud, samuti ei toodud esile ainete seostamise võimalusi. Ja nagu iga teise raamatuga, nii juhtub ju ka õpikutega, et nende temaatika vananeb muutuv ajas kiiresti. Õpilased ei hinnanud õpikuid väga kõrgelt ei huvitavuse ega kujunduse poolest. (Asser, 2003a)

Lisaks oli oluliselt avaramaks muutunud arusaam õppevarast. Õppevarana käsitletakse nüüd kõiki vahendeid, mida õppimiseks mingil viisil kasutatakse. Kui varem oli õpik paeagu ainuke õpiinfoallikas, siis nüüd käsitletakse seda kui vaid üht osa õppevarast.

Õppekirjanduse kõlblikkuse hindamise põhivaldkonnad on sisu põhjendatus, jõukohasus ja materjali esitus (Läänemets, 2000, lk 17).

Eesti keele õpikute õppesisu põhjendatus ja jõukohasus muutusid keelekümblusprogrammi õpilaste vaatenurgast küsitavaks, sest eesti keele oskuse ja keelelise vabaduse ning paindlikkuse tõttu ei vajanud nad keeleõppeks enam nii kinnist tüüpi õpikuid. Samuti eeldab keelekümblusõpe, et eesti keele tundides käsitletakse oluliselt laiemat teemaderingi kui varasemale perioodile omane (laste)kirjanduse ja kultuuriloo kesksus lubas. Õpilaste instrumentaalne motivatsioon e milleks õpitav sisu õppijale (siin ja praegu) vajalik on, oli paljudel juhtudel tagaplaanile jäänud. Tüdrukud hindasid õpikuid oluliselt kõrgemalt kui poisid, mis viitab sellele, et poistele huvipakkuvaid teemasid või sobivamat metoodilist lähenemist oli vähem arvesse võetud (Asser, 2003a, lk 78).

Ainespetsiifilistest nõuetest õppekirjandusele olid osalt ignoreeritud kaasaegse loomuliku eakohase keelekasutuse normid, st õpikutes kasutati kunstlikult loodud ebaõpilaslikku ja –loomulikku lausestust ja sõnavara.

Ootus uutele keeleõpikutele oli, et need oleksid funktsionaalsed, vastaksid tegelikule keelekasutusele ja tulevastele suhtlusvõimalustele. Lisaks kõnekeelsele dialoogile olid napilt esindatud nii tarbetekstide näited kui eri liiki ja stiili ajakirjandus- jm tekstid.

Harjutusvara raskusastme varieerimine on eesti keele õpetamisel väga aktuaalne teema, sest Eesti eri paigus osatakse keelt väga erineval tasemel (Asser, 2003b, lk 79). Ka

sellest seisukohast vajasisid õpetajad enam tuge ja ideid kui käibel olevad õpikud suutsid pakkuda.

Funktsionaalse disaini seisukohalt oli õpikute vana põlvkond samuti kaheldava tasemega. Lineaarse esituslaadiga ja väheste visuaalsete rõhutustega õpikuleheküljed hakkasid võrdluses uue põlvkonna võõrkeeleõpikutega ja arvutiekraanilt vastu vaatavate piltidega alla jääma.

## **2. Vene kooli 5. klassi eesti keele õppematerjali koostamisel arvestatud põhimõtted**

### **Õppematerjali lühikirjeldus**

Valminud õppematerjal on mõeldud vene õppekeele koolide 5-ndele klassidele eesti keele õppeks. Õppematerjal kuulub sarja, mis on 4. – 9. klassi õppekomplektidest. Materjalid on koostatud ühtsetel alustel ja katavad II ja III kooliastme. Õppekomplekti hulka kuuluvad:

#### **Õpik**

Õpikus on 172 lehekülge, mis sisaldavad 23 temaatilist õppetükki, kuulamistekstide ära kirja ja sõnastikku. Õpiku alguses on sisujuht. Õpik, va sõnastiku osa on läbivalt eestikeelne. Õpik on illustreeritud ja värviline.

#### **Töövihik**

Töövihik kuulub õpiku juurde. Töövihikus on 120 lehekülge, mis on jaotatud vastavalt õpikule 23-ks teemaks. Töövihikus on ka venekeelseid harjutusi, mis on mõeldud tõlkimiseks. Töövihik on must-valge ja mõeldud ühekordseks kasutamiseks.

#### **Õpetajaraamat**

Õpetajaraamat on CD-l. See sisaldab ülesannete eesmärgi, juhiseid nende läbiviimiseks ja töölehti.

#### **Audiomaterjal**

Audiomaterjal on kahel CD-l, mis sisaldavad 84 kuulamisteksti, millest 5 on laulud.

Õppematerjali on sisuliselt toimetanud Leelo Kingisepp ja Piret Kärtner, retsenseerinud Monika Laht ja Raili Pool. Enne trükkimist katsetasid õppekomplekti Svetlana Jastrebova Tallinna Pae Gümnaasiumis ja Juta Davõdova Kohtla- Järve Ühisgümnaasiumis.

Õpikule on TÜ uurimisrühma poolt tehtud sõnavara analüüs.

Materjali väljaandmist on toetanud Euroopa Liit.

Õppematerjali on välja andnud kirjastus Ilo 2004.

Õppematerjalist on ilmunud ka korduustrükk.

## **2.1. Alusdokumendid**

### **2.1.1. Lähteülesanne.**

Euroopa Liidu Phare sotsiaalse integratsiooni ja eesti keele õppe programmi raames küsitleti 2001. aasta jaanuaris eesti keele õpetajaid, et välja selgitada õppevahendid, millest kõige rohkem puudust tuntakse. Üleriigilisest küsitlusest selgus, et kõige enam vajatakse autorite kollektiivi koostatud ühtseid kooliastme õppekomplekte (õpik, töövihik, helilint, õpetajaraamat).

Õppematerjalide loomise konkursi lähteülesandes esitatud nõudmised võib kokkuvõtvalt esitada järgnevalt:

1. Vastab kehtivale ainekavale.
2. Põhineb kommunikatiivsel lähenemisel keeleõppele.
3. Keeleaines on autentne ja mitmekesine.
4. Teemad on avatud õpilastele motiveerivalt. (lisa 1)

Lisaks sellele olid õppematerjalil esitamiseks ettenähtud kindel raamistik..

Õpiku puhul pidid olema täidetud järgnevad nõuded:

1. Üks õppetükk pidi sisaldama ülesandeid 4-5 tunni jaoks.
2. Iga teema pidi algama õppija seisukohalt sõnastatud eesmärkidega.
3. Iga õppetüki esimene ülesanne pidi olema sissejuhatav ülesanne.
4. Kõikide ülesannete juures pidi olema nimetatud osaoskus, mida antud ülesanne enim arendab.
5. Õppetükk pidi lõppema keelekeskkonna ülesandega.
6. Õpik ei tohtinud sisaldada tekste, mida on varem õppekirjanduses kasutatud.
7. Õpik (va sõnastik) on läbivalt eestikeelne.

Õpikus kasutatavad pildid peavad olema seotud vähemalt ühe, aga tavaliselt mitme ülesandega ja lihtsalt illustratiivseid, st ülesandeta pilte õpikus olla ei tohi.

Töövihikut käsitleti kui õpikut toetavat materjali. Õppematerjali jaotamisel õpiku ja töövihiku vahel tuli silmas pidada võimalust, et õpilane õpib üksnes õpikuga ja töövihikut ei kasutagi. Nii on töövihikus harjutusi, mis toetavad otseselt õpiku materjali omandamist, aga ka selliseid, mis sobivad teemat laiendama ja seda nii nõrgemate õpilaste seisukohalt (varemõpitu meenutamine) kui ka tugevamate õpilaste seisukohalt. Kui õpik on hõlpsasti kasutatav ilma töövihikuta, siis töövihikut ilma õpikuta täita on

raske, kohati suisa võimatu. Osaoskustest keskendub töövihik rohkem lugemisele ja kirjutamisele. Rohkesti on sõnavara ja grammatikaülesandeid, uue liigina ka tõlkeharjutused ja *paranda vead* harjutused. Enamikke ülesandeid on võimalik täita kodus, erandiks vaid rääkimis- ja kuulamisülesanded, sest rääkimisülesannetes on enamasti vaja intervjuerida klassikaaslast ja kuulamisülesannete täitmiseks pole õpilasel reeglina audioteksti.

Helilindist sai kirjutamise käigus tehnilise revolutsiooni tulemusena CD. Kaks CD sisaldavad kuulamistekste ja üks õpetajaraamatut ning töölehti.

### **2.1.2. Õppekava peegeldused õppematerjalis.**

Koolis kasutusele tuleva õpiku kirjutaja fantaasiat, isiklikke eelistusi ja didaktilisi põhimõtteid hoiab ohjes kehtiva õppekava ainekava. Kuitahes loomulikku ja õpilasest dikteeritud lähenemist ta ka ei pooldaks, kannab ta kaudset vastutust selle eest, et õppematerjali kaudu oleks võimalik saavutada ka kehtivad standardid. Lähtuvad ju eksamite ja tasemetööde koostajad samuti õppekavast. Kehtiva õppekavaga pole mõtet vaielda isegi siis, kui selle ülesehitus ja selgus jätavad soovida, on liialt üldsõnalised või vastuolulised. Õppematerjali koostaja ülesanne on leida mõistlikke kompromisse ja optimaalseid lahendusi.

Aastal 2001, mil õpikutesarja loomist alustati, kehtinud õppekava sätestas nii õpitegevused, õppesisu kui ka õpitulemused kooliastme piires.

Seniste eesti keele kui teise keele õpikute üks puudus oli muuhulgas see, et kuna need olid kirjutatud eri autorite poolt ja eri aegadel, siis mõnd ainekava teemat õpetati mitu korda, aga osa teemasid oli üldse katmata. Kuna seekord valmis terve õpikute sari, mis kattis II ja III kooliastme, üritati seda viga vältida. Lisas 2 toodud ainekavas on esile toodud 5-nda klassi õppematerjali õppesisu aluseks olev temaatika.

#### **Temaatika**

Kuna ainekava temaatika on üldsõnaline, ei kõla õpilast motiveerivalt ja jätab erinevaid võimalusi teema avamiseks, siis sõnasõnalt samu pealkirju on õpikus harva. Alljärgnevas tabelis on selguse mõttes äratoodud ainekava teema ja selle avaldusviisi õpikus.

Tabel 2. Eesti keele kui teise keele ainekava teemad ja 5. klassi õppekomplekti teemad.

Õpiku teema	Ainekava teema
1. Ühest suvest saab ajalugu ...	<b>Koolivaheaeg.</b>
2. Kool ja mood läbi aegade	<b>Koolipäeva kirjeldus.</b>
3. Sügis	<b>Aastaaegade erisused.</b>
4. Õppida on huvitav	<b>Õppeainete eelistused. Õppimise edu ja ebaedu põhjused. Koolipäeva kirjeldus. Õpilase õigused ja kohustused</b>
5. Peeglike, peeglike seina peal ...	<b>Kultuuritegelased.</b>
6. Vaadates fotoalbumit	<b>Lähemad ja kaugemad sugulased, pere rõõmsad ja kurvad sündmused.</b>
7. Igal perel oma lugu	<b>Pere rõõmsad ja kurvad sündmused.</b>
8. Kes siis koera ei tahaks?	<b>Loomad</b>
9. Mõnikord on asjad nii ...	<b>Käitumistavad, suhted teiste inimestega.</b>
10. Talv	<b>Aastaaegade erisused.</b>
11. Kodu ja kodused asjad	<b>Kodu: ruumid, majapidamistarbed, kodumasinad.</b>
12. Pere argipäev	<b>Pere argipäev</b>
13. Ei või olla!	<b>Paikkonna vaatamisväärsused ja Eesti lipp, vapp, hümn. Eesti president. kultuuritegelased.</b>
14. Head Eesti asjad	<b>Eesti kaart. Paikkonna loodus. Eesti lipp, vapp, hümn. Eesti president.</b>
15. Eesti ja naabermaad	<b>Paikkonna vaatamisväärsused ja kultuuritegelased.</b>
16. Euroopa	<b>Paikkonna vaatamisväärsused ja kultuuritegelased.</b>
17. Kevad	<b>Aastaaegade erisused.</b>

18. Liiklus	<b>Liiklemine ja liiklus.</b>
19. Valel on lühikesed jalad	<b>Head ja halvad teod.</b>
20. Üks väike rõõm las olla igas päevas	<b>Käitumistavad, suhted teiste inimestega.</b>
21. Tarkuse allikas voolab läbi raamatute	<b>Raamatukogu.</b>
22. Sõbrata on kurb	<b>Sõprus.</b>
23. Suvel muutub minu elu	<b>Koolivaheaeg.</b>

Ainekava teemade kordumine erinevates õppetükkides on põhjendatav sellega, et õppematerjali koostamisel on üritatud avada teemasid erinevast aspektist ning samas eeldasid õppematerjali koostajad, et nt ainekava teemaga *Aastaaegade erisused* ei ole taotletud üksnes eri aastaaegade loodusteaduslikku võrdlemisoskuse arendamist, vaid mõeldud laiematele aspektidele. Nii näiteks on õpiku peatükis Sügis keskendutud ilmateate mõistmisele ja looduskirjeldustele, peatükis Talv aga talvistele tegevustele ja kohustustele ning peatükis Kevad kevadistele muutustele looduses ja inimtegevuses. Ka on õppematerjali kokkupanemisel püütud järgida põhimõtet, et sügisest sügisel, talvest talvel, kevadest kevadel.

Ainekava temaatika avamisel uurisid autorid 5-nda klassi õpilastelt, millest võiks olla juttu ühe või teise pealkirja all, et see oleks huvitav. Samuti püüti vältida mõttekäike, et kõik lapsed on alati õnnelikud, kõik pered on ühtemoodi täielikud, pahed on pahadel, targad ei eksi jne .

### **Keeleteadmised**

Keeleteadmiste õpetamisel on suuremal või vähemal määral pööratud tähelepanu oleviku ja lihtmineviku vormide moodustamisele ja kasutamisele, tingiva kõneviisi oleviku kasutusele, nimi-ja omadussõna ühildumisele jne (vt lähemalt 2.2.5. Grammatika õpetamine 5. klassi õppematerjalides). Lisaks konteksti ja praktilise tegevuse kaudu (vt lisa 2, ainekava 1.4) on õppematerjalis ka süsteemset ja teadlikku grammatikaõpetust. Kasutatud on nii deduktiivset kui induktiivset lähenemist.

Õpitegevuste osas on püütud kasutada kõiki õpitegevuste all ainekavas loetletud tegevusi.

## **2.2. Osaoskuste õpetamine**

Kommunikatiivne keeleõpe lähtub keelest kui tervikust, integreerides ülesannetes kõik keelelised osaoskused: lugemise, kirjutamise, kuulamise ja kõnelemise. Loomulikus keelekasutuses tuleb harva ette olukordi, kus inimene kasutab isoleeritult ainult ühte oskust. Kellegagi rääkides me harilikult jälgime teiste reageeringuid, kuulamisega samaaegselt koostame juba omapoolset järgmist lausungit. Kirjutamine hõlmab ka lugemist, kirjutatu kontrollimist ja toimetamist. Nii arendatakse ühes ülesandes erinevaid osaoskusi ja ülesande eesmärk peab tagama, et igal lugemis- ja kirjutamistegevusel ning rääkimisel ja kuulamisel on mõte, st on tähenduslik suhtlus. (Rannut, 2004, lk 15) Ometi on kõne all olevas sarjas märgitud iga ülesande kohale osaoskus, vahel kaks. Osaoskuse / osaoskuste nimetamisel on õpiku kontekstis pigem didaktiline funktsioon ja see kirjeldab õpilase tegevust ülesande ajal ja suunab õpetajaid klassiruumis õpitegevusi varieerima. See, et õpiku ülesanded on jagatud sissejuhatavaks, kuulamis-, kõnelemis-, kirjutamis-, rääkimis-, sõnavara ja grammatika ülesanneteks, ei olnud küsimus, mille üle autorid oleks saanud otsustada. Autorite otsustada oli üksnes see, millise osaoskuse nad ülesande kohale märgivad. Seda otsust tehes üritatigi lähtuda õpilasest, st sellest, mida õpilane ülesannet täites aktiivselt teeb / peaks tegema. Tegelikuses on kõik ülesanded omavahel tihedalt seotud ja arendavad korraga mitut osaoskust.

### **2.2.1. Lugemine.**

Lugemisoskuse tasemest sõltub tihti õppijate edu või ebaedu õppeainete omandamisel. Lugemine on viis ammutada teadmisi teabetekstidest, olla kursis päevasündmustega ja saada naudingut ilukirjandusest.

Lugeja kasutab tavaliselt vihjeid keele semantilisest, süntaktilisest ja graafilis-kõlalisest süsteemist (Gibbons, 1991, lk 70-75). Õpetaja töö on õpetada strateegiaid, mis nende süsteemide tajumist arendavad.

Kuna õpetuse eesmärgiks on jõuda vilunud lugeja tasandile on otstarbekas võrrelda vilunud ja teise keeles lugeja oskusi ja omadusi.



Tabel 3. Vilunud ja teise keeles lugeja oskuste ja omaduste võrdlus.

Vilunud (emakeeles) lugeja ...	Teises keeles lugeja ...
... hindab teksti ja valib välja võtmesõnad, mis kannavad peamist tähendust.	... ei ole tuttav graafilis-heliliste sümbolitega ja / või ei leia õigeid võtmesõnu.
... ennustab teksti sisu semantilise ja süntaktilise süsteemi alusel.	... ei oma piisavalt ja / või ei saa usaldada tausta-, kultuurilisi teadmisi või keeleoskust ennustamiseks.
... kontrollib iga ennustust.	... pole võimeline otsustama ennustuste õigsuse üle.
... kinnitab või välistab iga ennustuse.	... pole võimeline otsustama ennustuste õigsuse üle.
... korrigeerib / parandab ennustusi.	... ei tunne vale-ennustusi ära või ei oska seda korrigeerida.

### Tekstide valiku kriteeriumid

Selleks, et pakkuda õpilastele lugemaõppimiseks rikkalikku keelekeskkonda, on neid vaja tutvustada tekstide kireva maailmaga. Lugemistekstide valikul on lähtutud nii teksti sisust kui vormist. Mõlema valiku kriteeriumiks oli eakohasus ja mitmekesisus.

Üldiselt liigitatakse tekste:

- teabetekstideks, mis omakorda jagunevad tarbetekstideks, publitsistlikeks tekstideks, graafilisteks tekstideks ja elektroonilisteks tekstideks;
- aimetekstideks, kuhu kuuluvad reisikirjeldused, elulood, entsüklopeediad jne;
- ilukirjanduslikeks tekstideks, kuhu kuuluvad romaanid, luuletused, päevikud jne;
- pilttekstideks, mille hulka kuuluvad fotod, joonistused jne;

Lähtuvalt tekstiliigist võib õppematerjalis leida:

- luuletusi – lk. 23, 24, 54, 60, 99, 108, 135, 136, ;
- katkeid jutustustest – lk 12, 24, 30, 31, 45, 46, 47, 57, 62, 63, 73, 83, 96, 116, 119, 131, 137, ;
- piltjuttu – lk 15, 16, 27, 29, 33, 34, 36, 39, 48, 49, 53, 59, 64, 67, 68, 69, 75, 85, 93, 100, 101, 110, 112, 123, 124, 136, 144;
- artikleid – lk 18, 42, 66, 86, 92, 140;
- intervjuusid – lk 115, 116;
- päeviku väljavõtteid – lk 121;

- postkaarte – lk 10, 106;
- kuulutusi – lk 38, 56, 57;
- muinasjutte – lk 109;
- toiduretsepte- lk 143;
- uudiseid – lk 87, 88;
- jooniseid ja graafikuid – lk 13, 14, 18, 19, 26, 28, 41, 61, 80, 81, 89, 90, 95, 111, 113, 126, 127, 132, 133, 134, 135, 138.

Paljud autorid (Nuttall 1996; Tremblry 1989; Feuerstein, Scholnik 1995; Kostabi 1992; Wallace 2000, viidatud Peterson, 2003 põhjal) soovivad tekstide valikul arvestada:

- 1) teksti autentsust
- 2) konteksti toetust
- 3) teksti pikkust
- 4) sisu
- 5) keele keerukust.

**Autentsete tekstide** lugemine võimaldab õppijal hinnata adekvaatselt teksti mõistmise oskusi.

### **Konteksti toetus**

Tegelikus elus seostab lugeja ettesattuva teksti kontekstiga, kus see leidis (nt kuulutus ajalehes, teade kuulutustahvlil, retsept kokaraamatus jms). Mida rohkem on inimene lugenud, puutunud kokku erisuguste tekstidega, seda sügavamalt võib ta loetut mõista. C. Nuttall rõhutab tekstide visuaalse esituse tähtsust õpikutes (nt uudis peaks olema esitatud õpikus nii, nagu oleks see ajalehest väljalõigatud). Tekstide juurde kuuluvad diagrammid, fotod, joonistused rõhutavad tekstide autentsust ja suurendavad oluliselt verbaalse info vastuvõtmise tõhusust (Nuttall, 1996, lk 178, viidatud Peterson, 2003 põhjal).

### **Teksti pikkus**

Lühematest tekstidest on lihtsam aru saada kui pikkadest. Traditsioonilises keeleõppes on eesmärgiks teksti täielik mõistmine, kommunikatiivses keeleõppes aga tekstist vajaliku sõnumi leidmine. Seetõttu julgustatakse õpilasi lugema väga erinevaid

tekste. Tekstid peavad olema valitud nii, et õpilased saaksid maksimaalselt ära kasutada oma kogemusi ja teadmisi ning võiksid omandada uusi oskusi.

### Sisu

Teksti sisu sobivuse hindamisel tuleb mõelda järgmistele kriteeriumitele:

- kas tekst pakub huvi antud keeleõppijate rühmale;
- kas tekst sisaldab tuttavaid elemente, mis lubavad õppijatel siduda seda isikliku kogemusega;
- kas teksti on võimalik kasutada mingil eesmärgil. (Nuttall, 1996, lk 178, viidatud Peterson, 2003 põhjal).

Eelpool toodut arvestades on tekste hinnatud isikliku kogemuse, sihtgrupi eakaaslaste arvamuse ning toimetajate ning kunstniku ja kujundajaga koostöös on tekstid võimalikult loomulikku konteksti asetada püütud (vt näiteks lk 10 või lk 106 või lk 121). Ülesannete koostamisel on peetud silmas ka seda, et tekst oleks õpilasele mudeliks oma isiklikul keeleloomel.

### 2.2.2. Kirjutamine.

Tänapäeval peetakse kirjutamisoskuse puhul oluliseks seda, et mõistetakse ja osatakse kasutada neid kirjaliku kõne vorme, mida nõuab ühiskond ja väärtustab indiviid. Seega on tähtis, et inimene tuleks toime erinevates suhtlussituatsioonides, suudaks osaleda kõigis neis tegevustes, kus on vaja kirjaoskust. Teisiti öeldes: peetakse oluliseks, et inimene omandaks funktsionaalse kirjaoskuse (Hiie, 1995).

Kirjutaja põrkub kokku kolme liiki probleemidega:

- **psühholoogiliste** probleemidega, sest kui kõneldes on partner(id) teada ja kohal ning kohe võib lahendada kõikvõimalikud mitmetimõistmised ja arusaamatused ja kõneleja saab kohe aimu oma kõnelemise tõhususest, siis kirjutaja adressaati pole kirjutamise hetkel kohal, seega tuleb mõtted kirja panna lugeja reaktsiooni nägemata;
- **keeleliste** probleemidega, sest kirjutatu peab olema üheselt mõistetav; laused peavad olema loogiliselt üles ehitatud, järjestatud, ühendatud ja lõpetatud;
- **kognitiivsete** probleemidega, sest kirjutamine eeldab teatud tunnetuslike protsesside / etappide läbimist e teatud alaoskuste valdamist. (Kärtner, 2000, lk 8 – 9)

Tabel 4. Vilunud ja teise keeles kirjutaja oskuste ja omaduste võrdlus.

Vilunud (emakeeles) kirjutaja ...	Teises keeles kirjutaja ...
...tunnetab stiile ja valib sobiva, et kirjutatu täidaks oma funktsiooni.	...ei pruugi tajuda stiilierisusi ja seega ei tee õigeid valikuid (nt sõnavara, lauseehitus).
...oskab informatsiooni lõikudeks ja tekstiks korrastada.	...on raskustes teksti liigendamisega, sest ei suuda emakeelse tekstilooma reegleid teise keelde üle kanda.
...tunneb kirjavahemärke ja sidesõnu ning organiseerib nende abil laused mõistetavateks tekstiühikuteks.	...ei tee alati vahet, millised kirjavahemärgid ja sidesõnad sobivad.
...tunneb ja kasutab kirjutamisel grammatikareegleid.	...ei orienteeru grammatikareeglites, kannab emakeele reegleid ekslikult teise keelde üle.
...ei tee jämedaid õigekirjavigu.	...teeb õigekirjavigu.

Kirjalikul keelel on mitmeid funktsioone. Selle eesmärgiks võib olla meelelahutus, juhendamine, informeerimine, meeldetuletamine, hoiatamine jms. Need funktsioonid võivad olla omavahel põimunud (Tempelton, 1997, lk 144).

Üldiselt eristatakse kolme liiki kirjutamise funktsioone ehk kolme liiki kirjutamist:

- 1) ekspressiivne kirjutamine ehk väljendusfunktsioon, kus rõhk on vajadusel end väljendada (päevik, isiklikud kirjad, elulugu jne);
- 2) toiminguline kirjutamine ehk transaktsionaalne funktsioon, kus rõhk on ütluse mõistmisel, arusaamisel, informeerimisel (nõuanded, juhendid, veenmiskiri jm igapäevaelus toimetuleku tekstid);
- 3) kunstiline kirjutamine ehk poeetiline funktsioon, kus rõhutatakse kirjutaja tundeid ja mõtteid (ilukirjanduslikud tekstid) (Allan & Miller, 2001, lk 174-176).

Õpikus esindatud kirjutamisülesannete näiteid.:

#### 1. Ekspressiivne kirjutamine ehk väljendusfunktsioon

- Kujuta ette, et oled veel suvepuhkusel. Kirjuta kaart, kus kirjeldad oma puhkust ( lk 11 ül 8)
- Kasuta eelmise ülesande sõnu ja kirjuta oma päevast ( lk. 80 ül 8)

#### 2. Toiminguline kirjutamine ehk transaktsionaalne funktsioon

- Anna poisile nõu, kuidas paremini onu ja tädiga läbi saada (lk. 63 ül 12)
  - Kirjuta lumelinna tegemise õpetus (lk. 70 ül 15)
  - Kirjuta ülesande 6 teksti põhjal lühike uudis ( lk 87 ül 7)
3. Kunstiline kirjutamine ehk poeetiline funktsioon
- Kirjuta oma lugu „Imeilus päev“ (lk. 128 ül 19)
  - Mis sai edasi? Kirjuta või joonista pildiseeria igale eelmise ülesande lõigule jätk ja näita seda pinginaabrile( lk 130 ül 4)
  - Kirjuta kirjand oma sõbrast (lk 138 ül 12)

### 2.2.3. Kuulamine.

Igapäevaelus puutuvad inimesed kokku erinevat laadi kuulamisega: kuulamisega vestluse käigus ehk interaktiivse kuulamisega ja kellegi esinemise kuulamisega. Esimesel juhul on kuulajal võimalik kuulatava teksti kulgu määrata, paludes vestluskaaslasel aeglasemalt rääkida, küsides selgitusi ja abi jne. Teisel juhul on tekst kuulajast sõltumatu (nt raadiosaated, vestluste pealtkuulamine, teatrietenduste jälgimine) (Hausenberg, Kikerpill, Rõigas & Türk, 2003, lk 32).

Tabel 5. Vilunud ja teise keeles kuulaja oskuste ja omaduste võrdlus.

Vilunud (emakeeles) kuulaja ...	Teises keeles kuulaja ...
... haarab informatsiooni vahetamisel lausetest enese jaoks tähendusliku suurema vaevata.	... ei pruugi kuulatust olulist informatsiooni üles leida.
... jaoks ei ole suureks probleemiks kõneleja tämber, aktsent või murrak; semantiline, süntaktiline ja graafilis-kõlaline süsteem aitavad tal “tühikud” täita.	... jaoks on tõsised segavad asjaolud kõneleja tämber, aktsent või murrak.
... mõistab kuuldut ka siis, kui ta maksimaalselt kuulatavale ei keskendu.	... peab kuulatavale maksimaalselt keskenduma, et aru saada.
... saab üldiselt sõnadest aru, kuigi sõnavara valib rääkija.	... ei puugi sõnadest aru saada, sest need valib rääkija.
... jaoks pole rääkija kõnetempo tavaliselt probleemiks.	... ei suuda alati rääkija kõnetempoga kaasa minna.

Kuulamist mõjutavad järgmised asjaolud. Kuulatakse sõnu, millele annab tähenduse kontekst, st situatsioon, kus neid sõnu lausutakse. Sõnade tähendus sõltub eelnevast ja järgnevast lausest või lihtsalt intonatsioonist. Tihti saadab kuulamist taustamüra, mille tõttu ei ole kõik häälikud eristatavad. Eristatakse eesmärgistamata ja eesmärgistatud kuulamist. Esimene on tavaelus tavaline tegevus. Eesmärgistatud kuulamine aga on iseloomulik õpituatsioonile.

Et arendada õpilaste kuulamisoskusi on õppematerjali hulgas 2 CD, mis sisaldavad kuulamisülesanneteks mõeldud tekste. Iga teksti juures on 1-3 ülesannet, mille kaudu kuulamisoskust harjutatakse. Tekstide hulgas on hääldamisjuhiseid (näiteks tekst nr 57), ilukirjandusliku teksti katkeid (näiteks tekst nr 71), kirjeldusi (näiteks tekst 18), uudiseid ja teateid (näiteks tekstid nr 46 ja 63), korraldusi (näiteks tekst 31), tööjuhiseid (näiteks tekst nr 39), intervjuusid ja dialooge, laule. Nende põhjal tuleb täita väga erinevaid tööülesandeid - vastata küsimustele, täita lünki, leida paare, täita tabelleid, korrata, joonistada, valida tekstiga sobiv pilt, korrastada teksti.

#### **2.2.4. Rääkimine.**

Rääkimisoskus on võõrkeeleeõppe oluline eesmärk, selle põhifunktsioon on sotsiaalne: rääkimine on orienteeritud kuulajale. Rääkimisoskust rakendatakse kas suulisel esinemisel (monoloog) või suulisel suhtlemisel (dialoog, vestlus), igapäevaelus on levinum ja vajalikum viimane (Hausenberg, Kikerpill, Rõigas & Türk, 2003, lk 64). Rääkimisoskus on tähtis suhtluspädevuse komponent. Suhtlemisel on kaks eesmärki: sotsiaalne suhtlemine ja informatsiooni vahetamine. Rääkima õpetamise eesmärk on see, et õppijad suudaksid oma mõtted arusaadavaks teha ilma pikema ettevalmistusajata. Rääkimisoskuse tase on võõrkeeleeõppe edukuse üks "nähtavaid" indikaatoreid. Rääkimise edukust nii ema- kui teises keeles mõjutavad keeleoskuse kõrval veel teemakohaste teadmiste / arvamuse olemasolu ja isikuomadused (interpersonaalne andekus).

Tabel 6. Vilunud ja teise keeles rääkija oskuste ja omaduste võrdlus.

Vilunud (emakeeles) rääkija ...	Teises keeles rääkija ...
...jaoks on sotsiaalne suhtlemine loomulik tegevus, mis ei nõua tavaliselt erilist jõupingutust.	...jaoks on sotsiaalne suhtlemine üks raskemaid tegevusi, sest ta ei valda kohaseid väljendeid.
...teeb informatsiooni edastamiseks sõnavarast kohase valiku.	...ei oska alati informatsiooni edastamiseks kõige kohasemaid sõnu leida.
...suudab vestluses partneri repliikidele vahetult ja viivitusega reageerida.	...vajab vestluspartneri repliikidele reageerimiseks rohkem aega.
...suudab kõnelda ka siis, kui kindlad teadmised või arvamus puudub.	...takerdub kõneldes siis, kui ei tunne teemat või oma arvamus puudub.
...valib kõnelemismaneeri, sõnavara ja stiili vastavalt kõnelemissituatsioonile ja partneritele / kuulajatele.	...ei oska alati oma kõnet kõnelemissituatsioonile ja partneritele / kuulajatele vastavalt modifitseerida.

Õppematerjal sisaldab erineva raskusastmega ja erinevate oskuste harjutamiseks mõeldud rääkimisülesandeid: kuulnud / loetud teksti suulist vahendamist (vt nt ül 5 lk 10), rollimänge (lk 20 ül 13), teksti, pildi kirjeldamist (lk 47 ül 7), kaaslaste intervjuueringimist (lk 72 ül 2), oma arvamuse esitamist ja põhjendamist (lk 98 ül 14), esitlust (lk 103 ül 11) ja tekstipõhist arutlust (lk 116 h 10).

### 2.3. Grammatika õpetamine

Erinevad keeleõppeteooriad on suhtunud grammatika õpetamisse erinevalt. Kuigi kehtivas õppekavas on öeldud, et keeleteadmised omandab õpilane praktilise tegevuse ja konteksti kaudu ja ka paljud keeleõppeteoreetikud väidavad, et grammatika õpetamine pole keelekasutuse seisukohalt vajalik ega oluline, on selle väite paikapidavus võõrkeeleeõppes küsitav. Eesti keelt ei saa võrrelda näiteks inglise keelega, kus edukas suhtlemine on võimalik juba lühiajalise õppimise järel. Eesti keele grammatikasüsteem eeldab pikemaajalist sihipärast õppimist. Näiteks võib algajatele tüüpilisi keelenähtusi esitada algul piltide ja skeemide abil. Neile tuleks seletada, et eesti keeles on sõnade lõpus tähtis info, et tuleb tähelepanelikult õppida kuulama sõna lõppe jne.

Grammatika õpetamise deduktiivne meetod on akadeemiline ja teaduslik, mida on rakendatud ladina ja kreeka keele õpetamisel. Selle väga lihtsa meetodi puhul esitab õpetaja ise reegli või juhib sellele tähelepanu õpikus. Seletused on lühikesed ja lihtsad.

Kui õppijad ei saa aru, tuleb seletada nende emakeeles. Seejärel harjutavad õpilased nii suuliselt kui kirjalikult reegli kasutamist.

Induktiivne lähenemine grammatika esitamisele annab õppijaile võimaluse enne grammatikaseletusi tunnetada keelt. Kui õppijad ise avastavad reegleid, siis annab see neile sisemise motivatsiooni edasitöötamiseks ja avastamiseks. Meetod võimaldab grammatikareegleid tutvustada ilma eelneva seletuseta. Reeglid tuletatakse ise, kui õppijad saavad piisavalt näpunäiteid. Kõigepealt tutvustatakse õppijatele tähendust. Seejärel lisatakse näiteid ja lastakse õppijail mudeli põhjal omi lauseid modelleerida. Hiljem tuletavad õppijad ise keelereegli.

Muidugi on alati võimalus grammatikat üldse mitte õpetada. Õppijad omandavad selle õppimise käigus. Tunnis võib lihtsalt juhtida tähelepanu grammatikanähtustele, mis õppematerjalis esinevad. (Krall & Sõrmus, 2000)

Üldiselt hõlmab grammatika käsitlemine nelja etappi:

- esitlemine
- seletamine
- harjutamine
- kontrollimine ja vigade parandamine.

Grammatika käsitlemisel 5-nda klassi eesti keele õppematerjalis ei ole kõigi grammatikateemade puhul peetud otstarbekaks kõigi nelja etapi käsitlemist.

Üldiselt on õpikut läbi grammatikateema lihtmineviku moodustamine ja kasutamine. Seda on õpilastele ka esitletud induktiivsel moel peatükkides *Igal perel oma lugu* ja *Vaadates fotoalbumit*.

Sageli aga on grammatilisi teemasid esitletud tabelina: vt lk 47, lk 88, skeemina: vt lk 110, 111, 126, 127, 133.

Tabeli ja skeemina esitletud grammatikateemade puhul on eeldatud, et õpilane suudab skeemi abil koostada lauseid või täita lünki ja ei olegi taotletud, et ta suudaks vorme iseseisvalt mistahes sõnadest moodustada.

## **2.4. Sõnavara õpetamine**

Sõnu tundmata ja nende tähendust teadmata ei ole võimalik suhelda. Võõra keele kõnelemine ilma sõnadeta on niisama võimatu kui klaverimäng ilma klaverita.



Võõrkeeles võib end arusaadavaks teha grammatikat tundmata, kuid mitte sõnu teadmata, see aga ei tähenda grammatika rolli alahindamist. Võõrkeelse teksti mõistmiseks tuleb aru saada sisusõnadest. Uurimused näitavad, et võõrkeelsest tekstist arusaamine väheneb tunduvalt, kui ligikaudu 25% sisusõnadest on lugejale tundmatud. Venemaal tehtud uurimuste kohaselt on vaja teksti täpseks mõistmiseks koguni 95% sõnade tundmist (Takala, 1984, lk 18-25).

Võõrkeele õpetamisel ei piisa sõnade äraõppimisest, et meid kõnes kasutada. Suhtlemisel kasutamiseks peavad sõnad olema kinnistunud aktiivses sõnavaras ning kasutaja peab teadma, millises kontekstis sõna esineb. See eedab põhjalikku ja teadlikku tööd sõnavaraga (Saarsoo, 2000, lk 43).

Senini on olnud koolikasutuses olevate eesti keele kui teise keele õpikutes traditsiooniks, et sõnavara esitatakse õppetükis eraldi väljatooduna. Tavaliselt on siis esitatud:

- käändsõnad kolmes või neljas vormis, siis vastavalt – ainsuse nimetav, omastav, osastav, mõned autorid lisavad veel ka mitmuse osastava.
- pöörsõnad kolmes või neljas vormis – *ma*-infinitiiv, *da*-infinitiiv ja kindla kõneviisi oleviku 1. pööre, mõned autorid lisavad ka *tud*-kesksõna.

Sellise esitusviisi mõttekus on nooremate kui kuuenda klassi õpilaste puhul selgelt ebaotstarbekas ja vähe motiveeriv. Noorel õppijal on raske mõista vormide sisu ja nende moodustuse seaduspärasid.

Ene Peterson (2003) toob välja võimalusi tundmatute sõnade seletamiseks järgmiselt:

Tabel 7. Võimalusi tundmatute sõnade õpetamiseks J. Scriveneri (1994, lk 75 - 79, viidatud Peterson 2003) järgi.

Töövõtted	Näited
Kirjeldav seletamine	Tall on koht, kus elavad hobused.
Seletamine sünonüümide ja antonüümide abil	Sünonüümid: kahmas – haaras; lausuma – ütleva; trobikond – rühm. Antonüümid: külm_ soe, sees – väljas.
Seletamine lähemale ümbrusele toetudes	Näiteks kehaosade nimetused, välimust tähistavad omadussõnad; ilmast rääkides. Vaadake aknast välja. Puud on härmas.

Töövõtted	Näited
Seletamine tegevuse abil	Sobib esmajoones tegusõnade tähenduse selgitamiseks. Õppijatel lastakse näidata, milliseid tegevusi tähistavad näiteks sõnad kükitama, raputama, hüppama, jalgu lohistama, vibutama, kõõritama jne
Seletamine piltide, jooniste, skeemide abil	Kasutatakse sõnade puhul, mida muul viisil on raske seletada (nt pastlad, jurta). Kui sobivat pildimaterjali ei ole, võib kasutada ka lihtsat tahvlijoonist või skeemi (nt patsidega tüdruk, kolmnurk).
Seletamine sõna koosseisu analüüsimise teel	Karvane – kasv; murelik – mure; varbaga – varvas, varba + ga.
Seletamine kogemusest lähtudes	Hästi tuntu seostamine vähetuntuga ( nt kottpime öö seostub muljetega pimedast toast, kõrb seostub liivaga jne.
Seletamine kontekstis	Õpetaja kirjeldab näiteks mingit situatsiooni või toob näitelause, kus see sõna esineb. Õpilased püüavad ära arvata sõna tähenduse.
Seletamine sõnastiku abil	Enne kui õpilased otsivad sõna tähenduse sõnastikust, tuleks kasutada eelpool nimetatud töövõtteid ja jätta sõnastiku kasutamine sõna tähenduse seletamisel kõige viimaseks võimaluseks.

Samas on grammatilise süsteemi ja grammatikataju kujunemiseks siiski vajalik analoogiate tajumiseks kriitilise hulga tüvevormide teadmine.

Antud õppematerjalis on lähenetud sõnavara õpetusele nii, et sõnu esitatakse kontekstis, õpilasi suunatakse ise leidma neile tundmatuid sõnu tekstidest ja uurima nende tähendusi sõnaraamatust. Samas on õppematerjali valikul lähtud ka sellest, et sõna korduks erinevates õppetükkides, st on üritatud sõnavara „keerutada“. Tüvemuutuste tajumise harjutamiseks on aga mõeldud nn räpid, mis on CD-l ja kuuluvad iga teema juurde. Kas pidada räppe sõnavara või grammatika harjutusteks, on maitse asi, aga õppematerjalis on nad esitatud hoopis kuulamisülesande all. Õppematerjalis esinevad sõnavaraharjutused aga üritavad sõnu tutvustada ja kinnistada ikkagi kontekstis.

## 2.5. Keelekeskkonna ülesanded

Keelekeskkonna ülesanded lõpetavad iga teema ja neis on püütud ühendada õpitud keeleaines klassivälise keskkonnaga. Ülesannete põhiline eesmärk on suunata õpilane kasutama õppetöö käigus omandatud uues situatsioonis ja väljaspool klassiruumi või õppematerjali. Kasutatud keelekeskkonna ülesanded võib jagada kaheks:

1. Interaktiivsed ülesanded, mille täitmiseks peab keeleõppija suhtlema, olema aktiivne küsitaja ja info hankija.
2. Mitteinteraktiivsed ülesanded, kus keeleõppija hangib ülesande täitmiseks vajaliku informatsiooni nn passiivse tegevuse kaudu: lugedes, kuulates, vaadeldes (Kikerpill & Kingisepp, 2000, lk10).

Keelekeskkonda minekuks peab õppijaid ette valmistama nii keeleliselt, psühholoogiliselt kui ka sotsio-kultuuriliselt.

Keeleline ettevalmistus tähendab õppija varustamist ülesande sooritamiseks vajaliku grammatika ja sõnavaraga. Ülesanne keelekeskkonnas on harjutamisprotsessi kõige viimane osa, kus õppija saab proovida, kas ta oskab tunnis omandatud reaalses elus kasutada.

Psühholoogiline ettevalmistus tähendab hirmu ja pinge mahavõtmist ning turvatunde loomist. Soovitav on keelekeskkonnaülesandeid enne klassis mudeldada rollimängude jms abil.

Sotsio-kultuuriline ettevalmistus tähendab seda, et õppija on saanud elementaarsed teadmised kõnekäitumisest, st õppija teab, kuidas antud kultuuris alustatakse ja lõpetatakse vestlust, kuidas saadud informatsiooni eest tänatakse, kuidas näidata mõistmist ja mittemõistmist, kuidas esitatakse täpsustavaid küsimusi (Kikerpill & Kingisepp, 2000, lk 10-11).

Kuna tegemist on ikkagi alles 5-nda klassi õpilastega, siis mõnel puhul on tegelikkuses tegemist alles keelekeskkonda minekuks ettevalmistava ülesandega. Ka võib tekitada vastakaid arvamusi töökäsk *Küsitle oma ema, isa, venda* jms, vt õpik lk 14. Miks peaks venekeelne pere äkki eesti keeles üksteisega rääkima? Tegelikkuses muidugi ei peagi, aga võib, ja kui ei räägi, siis küsitluse tulemusena peab ikka valmima eestikeelne ankeet, kokkuvõte vms. Samas ei saa õpiku autorid võtta endale vastutust selle eest, et saadavad innuka keeleõppija suhtlema kellegagi, kes võib oma käitumisega

keeleõppesoovi igaveseks kustutada. Ka võib õpilastel tulla ette raskusi selliste inimeste leidmisega, kel on aega ja tahtmist jagada oma mälestusi ja arvamusi. Nii ongi sagedamini kasutatud mitteinteraktiivseid ülesandeid või nn tehiskeelekeskkonda.

## **2.6. Õppematerjali uudsus**

Keeleõppe soodustamiseks peavad nüüdisaegsed keeleõppematerjalid sisaldama stiililiselt väga erinevaid autentseid tekste nii kuulamiseks kui ka lugemiseks, huvitavaid ülesandeid, mis võimaldavad õpilasel oma mõtteid väljendada, ja harjutusi, mis suunavad õppureid keelekasutust analüüsima ning uusi keelendeid erinevates kontekstides harjutama. Õpimotivatsiooni seisukohalt on oluline ka õppevara visuaalne külg: materjal peab olema nüüdisaegse kujundusega ja kergelt jälgitav, et õppijatel oleks võimalik seda ka iseseisvalt kasutada (Kärtner & Türk, 2002, lk 9).

Valminud õppematerjali erinevus varem ilmunutest on see, et materjal on osa sarjast, mis katab II ja III kooliastme ainekava. Kogu sari on ühtse ülesehitusega ja ühiste eesmärkidega, milleks on riikliku õppekava kolmanda kooliastme lõpuks taotletavate õpitulemuste saavutamine. Õppekomplekti kuuluvad lisaks õpikule ka töövihik, audiomaterjal ja CD õpetajaraamatu ja töölehtedega. Varem ilmunud õppematerjalid ei sisaldanud reeglina õpetajaraamatut ega töölehti. Kuulamistekstid olid kassetidel, mida on ebamugav kasutada, sest võõrkeeleõpetus nõuab sageli teksti korduvat kuulamist, mille kassetti kerimine ebamugavaks teeb. Õpetajaraamat on tähtis just algaja õpetaja töös, sest aitab tal orienteeruda õpitegevuste eesmärkides.

Uuenduslikuks võib pidada ka seda, et iga ülesande puhul on märgitud ka osaoskus, mis suunab õppijaid keelekasutust märkama ja hiljem ka seda teadlikult ning tasakaalustatult arendama.

Õppematerjal sisaldab enamasti autentset keelainest ja on seetõttu keeleliselt oluliselt raskem kui eelnevad õpikud. Raskus on muidugi suhteline mõiste ja antud hinnang lähtub õpetajatelt saadud suulisest tagasisidest. Mõnes mõttes oli raskusastme suurendamine ka autorite taotlus, kuna ise õpetajana töötades tajusime teravalt, et eesti keele kui aine õpetus ei vasta muutunud situatsiooni (keelekümbelus, eesti keelne aineõpe)

vajadustele. Selleks, et õppematerjal oleks aga jõukohane igas Eestimaa nurgas õppijale, katsetati seda enne lõplikku valimist nii Tartus, Tallinnas kui Narvas.

Õppematerjali kokkupanekul on kasutatud ka varasemate 5-nda klassi keelõppijate tekste ja mõtteid. See teeb õppematerjali ka õppijale põnevamaks ja motiveerivamaks ning kindlustab eakohasuse. Samuti pole kõigi audiomaterjalil kasutatud tekstide rääkijad eesti keelt emakeelena kõnelejad ja kõne taustana on kasutatud olmemüra.

Kindlasti on uuenduslik ka lähenemine sõnade põhivormide õpetamisele. Selleks on kasutusel sõnade rütmiline kordamine, mis üldiselt õpilastele väga meeldib ja mida nad eesti räpiks kutsuvad.

Õpiku tekstidele on TÜ tööühma poolt tehtud sõnavara analüüs, mille tulemusi on arvestatud ülesannete koostamisel (Asser, Kaalep, Linnas, Mikk, Muischnek, Songe & Uibo, 2004).

## ***2.7. Õppematerjali tugevused ja küsitavused***

### **2.7.1. Tugevused.**

Õppematerjalis integreeritakse teadlikult õppevaldkondi ja see loob pinnase üleminekuks eestikeelsele aineõppele.

Ajalooline ja tänapäevane temaatika on tasakaalus. Sellega kujundatakse õppijast isiksust, kes on teadlik kultuuriruumist, kus ta elab, tunnetab oma juuri ja mõistab oma panust Eesti ellu.

Valitud materjal on eakohane, õpilaskeskne ning tekitab soovi oma arvamust avaldada. Osa tekste on õpilaste eneste poolt kirjutatud ja valitud.

Õppekomplekt on orienteeritud olemasoleva keelekeskkonna kasutamisele keele õppimiseks (nt sisaldab harjutusi, mis suunavad õpilasi jälgima eestikeelseid raadiosaateid, otsima infot internetist, vaatama telesaateid).

Osaoskuste õpetamist toetab grammatika süsteemne õpetamine. Grammatika õpetamisel kasutatakse nii induktiivset kui ka deduktiivset lähenemisviisi. See võimaldab

õppijail tutvuda erinevate võimalustega ja arendada enda kui õppija vajaduste mõistmist ning toetab sobiva õpistiili leidmist.

### **2.7.2. Küsitavused.**

Õppematerjali küsitavused autorite seisukohalt on peamiselt seotud õpetajaraamatuga. See on kindlasti osa, milles on tohutult arenguruumi. Autorite arvates võiks õpetajaraamat sisaldada oluliselt rohkem informatsiooni just õppetunni eesmärkide ja taotluste kohapealt. Algses variandis, mis toimetamise järel muutus lakoonilisemaks, olid õpetajaraamatus ära toodud eneseväljenduslikud, keelelised ja isiksust arendavad eesmärgid. Nende olemasolul oleks õpetajal lihtsam seada tunni eesmäärke ja mõista tekstide valikut. Interneti keskkonnas levivad õppematerjalipõhised kontrolltööd tekitavad põhjendatud muret selle üle, et õpetajad ootavad õpilastelt laiemat ja täpsemat õppematerjali omandamise taset kui õppematerjal eeldab.

## Kokkuvõte

Käesoleva magistriprojekti **Õppematerjalid vene kooli 5-nda klassi eesti keele õppeks** (*Learning materials for Russian school's 5-th grade Estonian language course*) eesmärk on selgitada keeleõpetuse üldisi seaduspärasusi ja võimalusi ning koostada õppematerjal eesti keele kui teise keele õpetuseks vene kooli 5. klassis.

Töö teoreetilises osas on antud ülevaade keelest, selle arengust ning võrreldud emakeele ja võõrkeele omandamise erinevusi ning levinumaid lähenemisviise võõrkeeleõpetusele. Selle alusel on toodud välja kriteeriumid, mida on arvestatud õppematerjali loomisel.

Õppematerjalide koostamise üldisi põhimõtteid, eesti keele kui teise keele ainekavas ettenähtut ja võõrkeele õpetamise eripärasid arvestades valmis töö praktilise osa raames vene kooli 5. klassi õpilastele mõeldud õppematerjal, mis koosneb õpikust, töövihikust ja 3 CD-st, millest kahel on kuulamisülesanded ja ühel õpetajaraamat. Õppematerjali loomisel on aluseks võetud kommunikatiivne lähenemine keeleõppele. Õppematerjal koosneb 23-st temaatilisest osast ja iga osa sisaldab teemakohaseid harjutusi nii kuulamise, rääkimise, lugemise kui ka kirjutamise arendamiseks.

Töö raames koostatud õppematerjali näol püüti täita Eesti vene õppekeelega koolide õpilaste eesti keele õpetuses toimunud muutustest (üleminek eestikeelsele aineõppele, osaoskustel põhinevad keeletestid) tekkinud tühimikku. Seetõttu on nii õppematerjalil kui ka töö teoreetilisel osal kaks autorit. Anne Kaskman on hariduselt klassiõpetaja ning töötab vene õppekeelega koolis keelekümbelusklassides. Oma õpetajakogemusest lähtuvalt suudab ta paremini mõista sihtgrupi keelelisi vajadusi ja määratleda sobivat õppesisu ning keele ja aine lõimimise võimalusi. Maire Küppar on eesti keele kui teise keele õpetaja, kes töötab samuti vene õppekeelega koolis, õpetades eesti keelt 3.-12. klassis. Tema osaks on olnud jälgida keeleõpetuse jätkusuutlikkuse tagamist ja keele kui süsteemi kujunemise seaduspärade järgimist.

Õppematerjali erilisus seisneb selles, et pöörab tähelepanu osaoskuste tasakaalustatud arengule ja sisaldab autentset keeleainest. Õpik, töövihik, kuulamisülesanded CD-l ja õpetajaraamat moodustavad terviku, nii et materjale kasutaval õpetajal ei ole vaja tundide ettevalmistamisel enam palju vaeva näha. Õppematerjal on

viimistletud sõnavara analüüsi tulemuste ja vabariigi õpetajatest ning Tartu Annelinna Gümnaasiumi õpilastest ekspertide hinnangute põhjal. Peale selle on valitud teemad ja nende käsitlemise vaatenurk ja toon lastele meelepärane ja huvitav.

Märksõna: teise keele õpetamine ja õppematerjalid



## Summary

Goal of the Master project “**Learning materials for Russian school’s 5-th grade Estonian language course**” is to explain general laws and opportunities of language teaching. Its purpose is also to make learning material for teaching Estonian as a second language in Russian school’s 5-th grade.

Theoretical part of the project consists of overview of terms what are related to the topic and overview of the language and its development. It also concerns with the comparison of the differences between acquiring mother tongue and foreign language and deals with mainstream approaches to teaching foreign languages. On these grounds, criteria for creating tutorial materials have pointed out.

Practical part of the project consist of learning material for 5-th grade students of Russian school – textbook, workbook and 3 CDs, listening exercises on two first CDs and teacher’s book on the third. In making of the practical part, general principles of making learning materials, curriculum of teaching Estonian as second language and speciality of teaching a foreign language are taken into account.

Learning material is based on communicative approach to language learning. Learning material consists of 23 thematic parts. Each part includes exercises for promoting skills for listening, speaking, reading and writing, according to given theme.

One of purposes of learning materials, what have been created with this work, is to overcome the gap which has emerged with change in teaching Estonian in Russian language schools (transition to learning certain subjects in Estonian, language tests based on language skills). That’s why this work – learning material as well as theoretical part – has two authors. Anne Kaskman has graduated as class teacher and works in language immersion classes for Russian language school. As a result of her teacher’s experience she can perfectly understand language needs of the target group, define the learning content and possibilities of integration language with subjects. Maire Küppar is a teacher of Estonian as second language, who works also for Russian language school, teaching Estonian language in grades 3-12. Her role has been to supervise and ensure

sustainability in language teaching and to ensure observance of rules of development of language as a system.

Uniqueness of the learning material is that it draws attention to balanced development of language skills and contains authentic language material. Learning materials as textbook, workbook, listening exercises on CD and teacher's book form a whole. Teacher, who uses this learning material, doesn't need to work very hard any more when preparing for his or her lesson. Learning material has been improved on the basis of results of vocabulary analysis and expert opinions of Estonian teachers and students of "Tartu Annelinna Gümnaasium" school. Moreover, topics chosen and the angle and manner of treating them in learning material are enjoyable and interesting to children.

## Kasutatud kirjandus

- Allan, K. K. & Miller, S. M. (2001). *Literacy and Learning*. USA: Houghton Mifflin Company.
- Asser, H. (2003a). Muutused vene kooli eesti keele õppes ja õpilaste hoiakud eesti keele õppe suhtes. *Õpilane ja muutuv õpiinfokeskkond 1993-2003*. Tartu: OÜ Vali Press. 75 – 83.
- Asser, H. (2003b). *Varajane osaline ja täielik keeleimmersioon Eesti muukeelse hariduse mudelitena*. Tartu: TÜ Kirjastus.
- Asser, H., Kaalep, H.-J., Linnas, S., Mikk, J., Muischnek, K., Songe, M. & Uiho, H. (2004). Õpikute keerukuse analüüs arvutitel. *Toimiv keel II: töid rakenduslingvistika alalt*. (lk 72-84). Tallinn: TPÜ kirjastus.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA, MIT Press.
- Dixon, P. (2003). *Tulevikutarkus. Globaalsete muutuste kuus tahku*. Tallinn: Fontes
- Donoghue, M. (1991). *The Child and the English Language Arts*. USA: WCB.
- Euroopa keeleõppe raamdokument: õppimine, õpetamine ja hindamine* (2007). Haridus- ja Teadusministeerium.
- Genesee, F. (2009). Teise keele kümbelprogrammid. *Keelekümbeluse käsiraamat*. Tallinn: Keelekümbelprogrammi Lapsevanemate Liit.
- Gibbons, P. (1991). *Learning to Learn in a Second Language*. Primary English Teaching Association. Newtown NSW, Australia.
- Halliday, M. A. K. (1973). *Exploration in the Function of Language*. London: Arnold.
- Hausenberg, A.-R., Kikerpill, T., Rõigas, M. & Türk, Ü. (2003). *Keeleõppes mõõtmine*. Tallinn: TEA.
- Hiie, E. (1995). *Lugemisõppes kui arengu eeldus ja tulemus*. Algõpetuse aktuaalseid probleeme V. Teadustööde kogumik (lk 59-126). Tallinn: TPedÜ; Haridustöötajate koolituskeskus.
- Kikerpill, T. & Kingisepp, L. (2000). *Keelekeskkond võõrkeeleõppe toetajana*. Tallinn: TEA.
- Kingisepp, L. & Sõrmus, E. (2000). *Ülevaade võõrkeeleõppe meetoditest*. Tallinn: TEA.

- Krall, I. & Sõrmus, E. (2000). *Eesti keele grammatika õpetamise võimalusi*. Tallinn: TEA.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Krull, E. (2000). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Tartu: TÜ Kirjastus.
- Kärtner, P. (2000). *Kirjutamisoskuse arendamine*. Tallinn: TEA.
- Kärtner, P. (2000). *Kuulamisoskuse arendamine*. Tallinn: TEA.
- Kärtner, P. (2000). *Lugemisoskuse arendamine*. Tallinn: TEA.
- Kärtner, P. & Türk, Ü. (2002). Õppematerjalide hindamine. *Kümme aastat eesti keele kui teise keele õppematerjale. Artiklikogumik*. Tallinn: Talmar ja Põhi.
- Leiwo, M. (1993). *Lapse keeleline areng*. Tallinn: Tallinna Pedagoogikaülikool.
- Läänemets, U. (2000). *Õppevara. Küsimisi ja kostmisi*. Tallinn: Avita
- Maljers, A., Marsh, D. & Wolf, D. (Eds) (2007). *Windows on CLIL. Content and Language Integrated Learning*. European Centre for Modern Languages. Alkmaar: Ter Burg Offset.
- Mehisto, P., Marsh, D. & Martin, M. J. F. (2008). *Lõimitud aine- ja keeleõpe*. Tallinn: Kirjastus Iduleht.
- Peregoi, S. F. & Boyle, O. F. (2001). *Reading, Writing & Learning in ESL. A Resource Book for K-12 Teachers*. Longman.
- Peterson, E. (2003). *Oskuslikuks lugejaks – aga kuidas?* Tartu: Atlex.
- Rannut, Ü. (2004). *Uusimmigrantide ettevalmistus eesti keeles õppimiseks. Astu sisse!. Õpetajaraamat*. Tallinn: AS Kirjastus Ilo.
- Saarsoo, K. (2000). *Sõnavara õpetamine*. Tallinn: TEA.
- Takala, S. (toim.) (1989). *Sanaston opettaminen ja oppiminen*. Jyväskylä: Jyväskylän YO:n julkaisusarja No: 44.
- Tempelton, S. (1997). *Teaching the Integrated language Arts*. USA: Houghton Mifflin Company.

## Lisad

### Lisa 1

Euroopa Liidu *Phare* sotsiaalse integratsiooni ja eesti keele õppe programmi konkursijuhend (2001)

Õppekomplektid lähtuvad teemade valikul II ja III kooliastme uuendatud ainekavast.

Aastaks 2007 on planeeritud üleminek eestikeelsele gümnaasiumile, on vaja valmistada õppijaid ette eestikeelseks aineõppeks. Õppekomplektides integreeritakse teadlikult õppevaldkondi (loodus-, inimese- ja kodanikuõpetus, matemaatika, muusika, tööõpetus, kehaline kasvatus, ajalugu, kolmandas kooliastmes ka geograafia, bioloogia, keemia, füüsika) ja õppekava läbivaid teemasid. Õppevaldkonnad komplektis peaksid kajastuma vastavalt riikliku õppekava tunnijaotusplaanile ja ainekavadele.

- Ligi 60% õppekomplektides esitatud materjalist on Eesti-keskne (st käsitleb Eestiga seotud teemasid). 40% käsitleb õppevaldkondi (vt eelmine punkt). Samas võib ka õppevaldkondi Eesti-keskselt käsitleda. Ajalooline ja tänapäeva temaatika on tasakaalus.
- Õppekomplektid toetavad uues riikliku õppekava versioonis (2002) esindatud pädevuste omandamist (õpipädevus, orienteerumispädevus, väärtuspädevus, tegevuspädevus, enesemääratluspädevus).
- Materjal annab selged juhised iseseisvaks tööks, kusjuures rõhuasetus on võõra keele õppimise strateegiate kujundamisel.
- Õppekomplekt lähtub kommunikatiivsest lähenemisviisist keeleõppele (autentsete tekstide kasutamine, osaoskuste õpetamine, toimetulek keelekeskkonnas).
- Õppekomplekt võimaldab enam-vähem võrdselt õpetada erinevaid osaoskusi (lugemine, kirjutamine, kuulamine, kõnelemine). Osaoskuste õpetamist toetab grammatika süsteemne õpetamine ja sõnavara järkjärguline suurendamine.
- Grammatika õpetamisel kasutatakse nii induktiivset (õpilane tuletab näidete varal ise reeglid) kui ka deduktiivset (õpilane rakendab keelereeglit õigete vormide moodustamiseks) lähenemisviisi.
- Ühe õppetunni jooksul omandab õpilane aktiivselt 7-10 uut sõna.

- Ühes õppetükkides esitatud sõnavara harjutatakse pikemal õppeperioodil ja erisugustes kontekstides.
- Õppekomplekt tähtsustab keelt kui vahendit ja on üles ehitatud võimalikult autentsele keeleainesele (ajaleheartiklid, lindistatud kõnekeel, ilukirjandus) ja püüab vältida spetsiaalselt õpiku jaoks kirjutatud tekste (nt autori koostatud dialoogid mingi grammatikaosa õpetamiseks). Autentseid tekste kohandatakse õpetamiseesmärgi ja vastavat keeleoskustaset silmas pidades.
- Valitud materjal (tekstid) on eakohane, õpilaskeskne ja pakub huvi nii poistele kui tüdrukutele.
- Materjali visuaalne mitmekesisus (tabelid, kaardid, skeemid, piltjutud, fotod jne) on didaktiliselt põhjendatud ja harjutab õpilasi esitama oma tekste erinevates vormides ja žanrites.
- Õppekomplekt on orienteeritud olemasoleva keelekeskkonna kasutamisele keele õppimiseks (nt sisaldab harjutusi, mis suunavad õpilasi jälgima eestikeelseid raadiosaateid, otsima infot internetist, vaatama telesaateid).
- Õppekomplektid koostatakse nii, et seda saavad kasutada ka eri tasemega keelõppijad (samal teemal erineva raskusastme ja mahuga ülesanded, lisaülesanded tugevamatele ja nõrgematele õpilastele).
- Tööjuhendid on eestikeelsed.
- Õppekomplekti osad (õpik, töövihik, helilint) toetavad üksteist.

## Lisa 2

**Eesti keele ainekava 4. – 6. klassile****1. Õppetegevus**

1.1. Õpilane osaleb vahetus eestikeelses suhtluses. Kasutab oma kõnes pikemaid ja sisukamaid lauseid; valib keelevahendeid vastavalt vestluspartnerile ja suhtlusolukorrale. Sel kooliastmel suureneb endamisi lugemise osakaal. Taotluseks on, et õpilane loeks ja kuulaks ka õppetööst vabal ajal eesti laste- ja noorsookirjanduse tervikteoseid ja tekstikatkeid, jõukohaseid teabe-, tarbe- ja meediatekste (teade, juhend, TV- ja raadiosaated, ajakirjandus jm). Loetu ja kuuldu kaudu õpib õpilane eestikeelsest kontekstist tuletama sõnade ja väljendite tähendust. Suureneb loova kirjutamise osatähtsus, et areneks keelevahendite kasutamise oskus ja vormitunnetus.

1.2. Õpilasel tuleks kujundada harjumus kasutada sõnaraamatuid ja teisi teatmeteoseid, et täiendada teadmisi või enda keelekasutust kontrollida. Selles eas areneb õpilase sõnavara kiiresti. Saavutamaks sõnakasutuskindlust, pööratakse tähelepanu sõnade tähendusele, julgustatakse õpilasi tähendust küsima.

1.3. Sel kooliastmel teadvustab õpilane oma kodukoha eripära, õpib sellest eesti keeles jutustama. Õpilase teadmised Eestist laienevad.

1.4. Keeleteadmised omandab õpilane praktilise tegevuse ja konteksti kaudu. Õpilase põhisõnavara laieneb keelevahendeid kasutades (liitsõnad, tuletised, ühend- ja väljendverbid). Õigekirjale asetatakse suuremat rõhku kui eelmises astmes, kuid veahirm ei tohi õpilase eneseväljendustahet ja kirjutamisjulgust pidurdada.

**2. Õppesisu**

2.1. Kõnearendus-, lugemis-, kuulamis- ja kirjutamisteemad

2.1.1. MINA JA PEREKOND. Pere argipäev, pere rõõmsad ja kurvad sündmused.

Lähemad ja kaugemad sugulased. Kodu: ruumid, majapidamistarbed, kodumasinad.

2.1.2. MINA JA ELUKESKKOND. Eesti kaart. Paikkonna loodus. Metsasaadused.

Linnud, loomad, kalad. Käitumine looduses ja linnas. Aastaaegade erisused.

2.1.3. MINA JA OLME. Liiklemine ja liiklus. Tee küsimine ja juhatamine. Kauplused ja söögikohad: info küsimine, kaubavalik, menüü.

2.1.4. MINA JA TÖÖ. Õppeainete eelistused. Õppimise edu ja ebaedu põhjused.

Koolipäeva kirjeldus. Õpilase õigused ja kohustused. Vanemate töö, töökohad.

Elukutsete nimetused ja nendega seotud tegevused. Maa- ja linnatööd.

2.1.5. MINA JA PUHKUS. Koolivaheaeg. Koolipeod ja klassiõhtud. Huvialad.

Lemmiktegelased raamatutest, filmidest. Lasteajalehed, -ajakirjad. Kinos, teatris ja kontserdil. Perepuhkus. Spordialad ja sportlikud tegevused.

2.1.6. MINA JA TERVIS. Tervislikud eluviisid. Polikliinik: info küsimine, suhtlemine arstiga.

2.1.7. MINA JA INIMESED MINU ÜMBER. Käitumistavad, suhted teiste inimestega. Sõprus. Head ja halvad teod.

2.1.8. MINA JA KULTUUR. Paikkonna vaatamisväärsused ja kultuuritegelased.

Raamatukogu. Jutte ja luuletusi eesti lastekirjandusest. Näiteid vanasõnadest, mõistatustest, kõnekäändudest. Riigipühad ja tähtpäevad. Eesti lipp, vapp, hümn. Eesti president.

## 2.2. Keeleteadmised

2.2.1. HÄÄLDUS. Võõr- ja laensõnade hääldamine, häälduse erinevused eesti ja vene keeles.

2.2.2. KÄÄNDSÕNA. Tüvevariantide kasutamine käänete moodustamisel, käänete kasutamisel.

2.2.3. OMADUSSÕNA lauses täiendi ja öeldistäitena, ühildumine. Kesk- ja ülivõrre. Põhi- ja järgarvsõnade kasutus (100-1000). Enesekohased, näitavad, vastastikused, umbmäärased asesõnad, asesõnade kasutus.

2.2.4. PÖÖRDSÕNA. Tüvevariantide kasutamine aegade ja kõneviiside moodustamisel. Minevik, käskiv ja tingiv kõneviis; umbisikulise tegumoe kasutus; tegevusnimede kasutus, ühend- ja väljendverbid. Sagedasemate tegusõnade rektsoon.

2.2.5. SÕNAMOODUSTUS. Tähtsamate tuletusliidete ja tuletiste tähendus.

2.2.6. LAUSEÕPETUS. Lihtlause laiendamine; sidesõnaga liitlause, sõnajärg lauses.

2.2.7. ÕIGEKIRI. Lühikeste ja pikkade täis- ja kaashäälikute, k, p, t õigekiri, liitsõnade õigekiri, koma sidesõnade et, sest, aga, kui ees; otsekõne kirjavahemärgid, sõnade poolitamine.

## 3. Õpitulemused



3.1. 6. klassi lõpetaja teab:

- sõnu II kooliastme ainekavas esitatud temaatika piires, kusjuures muutuvaid sõnu koos põhiliste tüvevariantidega;
- eesti lastekirjanikke, on eesti keeles lugenud 2-3 eakohast ja keeleliselt jõukohast lasteraamatut;
- Eesti riigi sümboleid.

3.2. 6. klassi lõpetaja oskab:

- korrigeerida oma hääldust;
- õpitud teksti selgelt, veatult, õige hääldusega lugeda;
- jutustada kuulatust ja nähtust; kirjeldada sündmusi, asju ja nähtusi;
- edastada kuulatud tekstist lühiteadet, eakohaste TV- ja raadiosaadete sisu;
- kirjutada loovtööd, kaarti, lühiteadet, rakendades õpitud õigekirjajuhiseid;
- tuletada konteksti põhjal sõnade ja väljendite tähendusi;
- suhelda olmesituatsioonides, avaldada arvamust ja väljendada emotsioone;
- vestlust alustada, arendada ja lõpetada, arvestades adressaati ja suhtlusolukorda;
- jutustada paikkonna vaatamisväärsustest ja sündmustest;
- kasutada sõna- ja keelekäsiraamatuid.

(Riigi Teataja 2002)